REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SERIE

TOME LXXI

Juillet-Décembre 1917

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Soixante et onzième

1917
Juillet-Décembre



PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1917



N^lle série. Tome LXXI. N° 7 Juillet.

REVUE Pédagogique

Les Idées de Théodule Ribot sur l'Education.

Un discours inédit de Ribot sur l'éducation.

Ribot n'eût-il rien écrit sur l'éducation qu'on serait fondé à lui attribuer une doctrine pédagogique, déduite de sa psychologie ; mais en fait, il a traité de l'éducation, d'une façon, il est vrai, incidente et seulement pour l'opposer à l'hérédité : il n'a eu en vue que « de revendiquer contre elle les droits de l'innéité[1] », innéité étant pour lui synonyme d'hérédité. Sur toutes les questions qu'il touche, voire sur celles qu'il ne fait qu'effleurer, Ribot a des idées nettes, arrêtées et précises et, du point de vue même où il se place, si étroit qu'il soit, celle de l'éducation avait trop d'importance pour qu'il n'en fît pas l'objet d'un examen approfondi. Quoiqu'il se propose et justement parce qu'il

1. Th. Ribot, *L'hérédité psychologique*, 3e partie, ch. III : *Les conséquences morales de l'hérédité.* Toutes nos citations seront tirées de ce chapitre.

se propose de « ramener l'influence de l'éducation à ses justes limites », de ne lui « accorder que sa juste part », il devait donner au mot éducation tout son sens et il l'a défini en effet de la façon la plus heureuse, à savoir la plus compréhensive et la plus large.

L'éducation est pour lui l'ensemble des ambiances morales ou, d'un mot, « le milieu moral »; elle « aboutit à créer » en nous une somme ou mieux un système d' « habitudes », comme « le milieu physique », l'ensemble de ces influences (climat, air, régime) « que la physiologie comprend sous les termes techniques de *circumfusa*, *ingesta*, etc., façonnent l'organisme humain par leur incessante action, forment à la longue ce mode habituel de la constitution, qu'on nomme le tempérament ».

Le « milieu moral », qui constitue l'éducation, « est aussi complexe, aussi hétérogène et changeant qu'aucun milieu physique. Car l'éducation, dans son sens exact et complet, ne consiste pas seulement dans les leçons de nos parents et de nos maîtres : les mœurs, les croyances religieuses, les lectures, les conversations, entendues ou surprises, sont autant d'influences muettes qui agissent sur l'esprit, comme les perceptions latentes sur le corps, et contribuent à notre éducation, c'est-à-dire à nous faire contracter des habitudes.

Ribot pose ainsi d'emblée une définition de l'éducation parfaitement juste, mais qui ne paraît telle qu'à la réflexion et va par suite à l'encontre des idées courantes. Il y a, en éducation, ce qui se voit et ce qui ne se voit pas. Ce qui se voit, c'est l'action de l'école et de la famille; ce qui ne se voit pas, du moins aussi bien, c'est cet ensemble d'influences qui nous enveloppent de toutes parts, auxquelles nul de nous n'échappe, les mœurs régnantes, le préjugé établi, les exemples, etc. Or ce qui se voit, c'est

précisément aussi ce qui glisse; ce qui ne se voit pas, c'est au contraire ce qui pénètre et ce qui marque. L'éducation est donc d'autant plus réelle et efficace qu'elle est plus lointaine, plus indirecte, plus latente ou ignorée. Ribot, contrairement à l'opinion commune, à l'opinion de ceux qui s'en tiennent à ce qu'ils voient, non seulement fait rentrer dans l'éducation « les influences muettes » et inaperçues, mais encore leur attribue le rôle essentiel ou prépondérant.

Allons plus loin, pénétrons plus avant dans sa pensée, précisons-la : ce ne sont pas « les idées claires », ce ne sont pas même les idées tout court, les fameuses « idées-forces », qui comptent et pèsent le plus en éducation, mais les sentiments, les actes et plus encore les habitudes, d'un mot, les facteurs dits aveugles et inconscients. Remarquons qu'il s'agit d'éducation au sens large ou éducation proprement dite, non d'éducation intellectuelle ou d'instruction. Ribot est nettement anti-intellectualiste en pédagogie. Il l'est déjà en ce sens qu'il établit le primat de l'éducation sur l'instruction, il l'est plus encore en ce qu'il mesure la valeur de l'éducation à son succès, à son efficacité réelle et prend pour critère de celle-ci l'enregistrement organique, le passage du conscient à l'inconscient ou, d'un mot, l'habitude.

C'est ce qui ressort du passage suivant que nous voulons reproduire en entier, parce qu'il est comme une déclaration de principes et une profession de foi.

L'éducation est une somme d'habitudes : chez les peuples civilisés, elle forme un édifice si savant, si compliqué, si laborieusement élevé qu'on reste étonné quand on l'examine en détail. Rapprochez le sauvage à l'état brut de l'homme civilisé et instruit : quelle différence! C'est qu'en réalité il y a six mille ans et

plus qui les séparent. Oui, beaucoup de ces habitudes que l'éducation nous fait contracter ont coûté à l'humanité des siècles d'efforts. Il a fallu fixer en nous le travail conservé et accumulé de plusieurs siècles de générations. Il a fallu des millions d'hommes pour inventer et perfectionner ces méthodes qui développent le corps, cultivent l'esprit, forment les mœurs. Pensez à ce qui est contenu dans ces mots : « une éducation accomplie ». Être façonné à la marche, à la course, à la lutte, à l'escrime, à l'équitation, à tous les exercices du corps ; posséder plusieurs langues, faire des vers, de la musique, dessiner, peindre, réfléchir et raisonner ; être plié aux coutumes, aux usages, aux conventions sociales : chacun de ses actes et bien d'autres ont dû devenir une habitude, un mode presque machinal de notre vie, et c'est de la fusion de ces habitudes que résulte l'éducation parfaite.

Ribot n'établit point une hiérarchie morale, un ordre de valeur entre les éléments de l'éducation ; il ne fait point une distinction entre l'éducation physique, intellectuelle et morale, il ne préfère pas celle-ci à celle-là, mais il établit une autre hiérarchie que j'appellerai psychologique, à savoir un ordre de réalité entre les facteurs de l'éducation : il met au premier rang ceux qui sont entrés le plus profondément en nous, ceux qui sont devenus une habitude de notre corps, une forme de notre esprit, un pli de notre caractère, un mode de notre sensibilité. Toutes les acquisitions de date récente, à peine fixées, mal organisées, comme nos connaissances d'hier, sont, à ses yeux, de peu de prix, ne font pas partie de notre éducation ou n'en sont que les éléments accessoires, surajoutés, les épiphénomènes. Pour juger de la valeur d'une éducation, il faut la creuser, il faut rejeter le sable pour trouver le roc ou l'argile, autrement dit, il faut aller du nouveau à l'ancien, de l'instable au stable, des acquisitions rapides, superficielles et légères aux acquisitions lentes, solides et sûres,

et cela dans tous les ordres et sous toutes les formes d'éducation, qu'il s'agisse de science ou d'art, de morale ou d'équitation.

Ribot, après avoir établi la loi de régression des souvenirs, a généralisé cette loi, l'a étendue à tous les faits psychologiques sans exception, et s'est trouvé dès lors en possession d'une méthode pour étudier l'évolution des fonctions psychiques, laquelle consiste à la retrouver dans la dissolution de ces fonctions ou à l'en déduire. Cette méthode trouve son application en pédagogie. On peut prendre en effet pour critère de l'éducation le degré de persistance ou de force des habitudes dont l'éducation est la somme. Ribot eût dit, s'il avait pris la peine de développer ses idées sur l'éducation, que celle-ci a pour base, pour assise première et fondamentale, les tendances héréditaires, les instincts, que sur cette base elle élève d'abord les actes automatiques secondaires ou les habitudes qui ne diffèrent des instincts que par leur date d'apparition, qui ont à peu près les mêmes caractères, — puis les sentiments et particulièrement ceux qui ont un caractère presque instinctif et procèdent d'une imitation ou communication contagieuse des mœurs et des exemples; — enfin les idées réfléchies, raisonnées, érigées en principes et groupées en système, et il eût donné comme preuve de cette construction éducative que, lorsque l'éducation se perd, par l'effet de la maladie, de l'âge ou de quelque autre cause de perversion morale, ce sont les idées qui sombrent d'abord, qui offrent le moins de résistance, qui pèsent le moins lourd, puis les sentiments, et enfin les actes habituels. Ribot eût dit encore, en d'autres termes, qu'il faut faire fond sur ce qu'il y a de plus fortement imprégné en nous, sur nos habitudes et nos mœurs plus que sur nos senti-

ments et sur nos sentiments plus que sur nos idées. En un mot, il eût mis à la base de l'éducation l'inconscient, et il eût pris pour modèle ou pour type d'éducation parfaite le degré d'organisation psychique poussé jusqu'à l'inconscience, c'est-à-dire l'habitude. Il eût enfin, avec le docteur Le Bon, posé cette règle comme l'alpha et l'oméga de la pédagogie : faire passer le conscient dans l'inconscient.

Faut-il aller plus loin et dire que Ribot tendait à renverser l'ordre des valeurs éducatives, qu'il ne se serait pas contenté de poser comme un fait ou une loi d'expérience l'ordre d'importance relative des idées, des sentiments et des actes, qu'il aurait pris finalement la réalité psychologique comme norme et rabaissé le rôle de la conscience et de la raison au profit de l'automatisme et de l'habitude? Nous ne le pensons pas. Ribot s'est toujours défendu du mauvais dessein, qu'on prête volontiers aux philosophes empiristes, de trahir l'idéal; il eût pu remarquer que c'est servir l'idéal, bien loin de le trahir, que de s'enquérir des moyens de le réaliser et de ne pas se contenter de le proclamer et de l'honorer en paroles.

Il y a deux sortes d'éducateurs : ceux qui se réclament de la raison, la prennent pour règle, vont jusqu'au bout de ce qu'elle exige, ne rabattent rien de ses droits et enfantent de beaux et vastes programmes, condamnés d'avance à rester vains, et ceux qui comptent avec les réalités psychologiques, avec ce qu'on appelle les faiblesses humaines, comme la légèreté de l'enfance, son insouciance, sa paresse. Les premiers sont des optimistes et des endormeurs; les seconds ont l'humeur inquiète de ceux qui luttent, qui prennent à cœur leur tâche, ont le sentiment de ses difficultés; ils vivent dans la crainte et le tremblement et ne sont jamais pleinement satisfaits. Ribot

était de ces derniers; comme nous verrons plus loin, il n'était pas de ces professeurs qui flattent leurs élèves et s'admirent en eux, mais plutôt de ceux qui, à la vieille mode, les avertissent et les grondent.

Ribot avait encore pour principe et pour règle de méthode en psychologie que l'étude de la maladie nous découvre les conditions et les lois de la santé. La même méthode, appliquée en psychologie, aurait d'heureux effets : la critique des résultats obtenus, toujours si médiocres, des fautes commises, si vite expiées, pourrait, si on le voulait, être féconde, susciterait de sages réformes.

Les théories pédagogiques, que nous attribuons à Ribot, en les déduisant de ses principes de psychologie, n'ont donc pas seulement un intérêt de doctrine; elles comportent des applications pratiques. Admettons par exemple que la loi de régression soit érigée en règle pédagogique; une application méthodique et rigoureuse de cette règle produirait une réforme radicale et complète de l'éducation. Dans le cas particulier des examens, si, au lieu de contrôler les acquisitions récentes, celles de la dernière heure, on ne tenait compte que des acquisitions enregistrées et fixées depuis longtemps; si plus exactement, on ne regardait comme acquises que les connaissances passées à l'état d'habitude, de méthode, de pli intellectuel, de tour d'esprit, on éviterait ainsi toutes les surprises ou méprises des examens, tous leurs mensonges et illusions. Ne leur demandant que ce qu'ils peuvent donner, les maintenant dans leur rôle et leur fonction, on serait conduit à ne pas en abuser, on en réduirait le nombre, on en changerait l'esprit, le mécanisme et les résultats. En même temps qu'on les simplifierait singulièrement, on les rendrait plus exacts,

plus précis et plus probants. Et ce serait là toute une révolution.

Cependant Ribot a surtout voulu faire la critique de l'éducation, en déterminer exactement la portée, les limites.

L'école empirique tend, par définition, à exagérer son rôle : Locke, Helvétius ne veulent voir entre les hommes d'autre différence que celle qui résulte de leur éducation. Descartes lui-même, faisant honneur à sa méthode de ce qui était le fruit de son génie, osait affirmer « que le bon sens est la chose du monde la mieux partagée et que toute la diversité des hommes vient de ce que nous conduisons nos pensées par diverses voies ». Ribot s'élève contre ces exagérations : il remarque que l'éducation suppose la faculté de la recevoir, qu'elle ne peut rien par elle-même, qu'elle développe les dons naturels, les aptitudes, mais ne les crée point; il est même bien difficile de faire la part de l'hérédité et de l'éducation dans le développement d'un esprit, d'un caractère. Comment démêler des actions qui s'exercent ensemble et parallèlement? Ribot croit cependant pouvoir dire :

L'influence de l'éducation *n'est jamais absolue et n'a d'action efficace que sur les natures moyennes.* Supposez que les divers degrés de l'intelligence humaine soient échelonnés de telle sorte qu'ils forment une immense série linéaire qui monte de l'idiotie, qui est à un bout, au génie, qui est à l'autre bout. A notre avis, l'influence de l'éducation, aux deux bouts de la série, est à son *minimum.* Sur l'idiot elle n'a presque aucune prise : des efforts inouïs, des prodiges de patience et d'adresse n'aboutissent souvent qu'à des résultats insignifiants et éphémères. Mais, à mesure qu'on monte vers les degrés moyens, cette influence augmente. Elle atteint son *maximum* dans ces natures moyennes qui, n'étant ni bonnes ni mauvaises, sont un peu ce que le hasard

les fait. Puis, si l'on s'élève vers les formes supérieures de l'intelligence, on la voit de nouveau décroître, et, à mesure qu'elle s'approche du plus haut génie, tendre vers son *minimum*.

« Cette loi ingénieuse des variations d'influence » de l'éducation, comme l'appelle Guyau, est-elle exacte? En ce qui concerne l'idiot, peut-être; encore a-t-on entrepris son éducation; que les résultats obtenus soient médiocres, on s'y attendait, on le savait d'avance; qu'ils soient « insignifiants », on ne saurait le dire. Séguin a tiré les idiots de leur néant intellectuel, comme l'abbé de l'Épée avait fait des sourds-muets, avec un succès, moindre assurément, non toutefois négligeable. Mais, même si l'idiot était au-dessous de l'éducation, il ne s'ensuivrait pas que le génie fût au-dessus. « Nous voyons bien, dit Guyau, pourquoi un idiot est peu éducable, mais nous ne voyons pas pourquoi les grandes qualités naturelles du génie ne le rendraient pas accessible à l'éducation. Plus on est naturellement intelligent, plus on est capable d'apprendre et de devenir *savant* par éducation. Plus on est naturellement *généreux*, plus on est capable de devenir *héroïque* par éducation, etc. Nous pensons donc que le génie réalise à la fois le *maximum* d'*hérédité* féconde et d'*éducabilité* féconde [1]. »

Ce raisonnement est inattaquable, et les faits le confirment. Si Ribot avait pris soin d'analyser le prétendu triomphe de l'éducation chez les natures moyennes, il eût remarqué que ce triomphe est plus apparent que réel, que le fond des natures demeure, que la médiocrité subsiste, qu'elle peut être dissimulée, recouverte par les manières apprises, mais reparaît toujours, et bien vite. C'est de

1. Guyau, *Education et hérédité*, 3e édit., p. 77.

l'éducation des natures moyennes qu'il faut dire que les résultats sont « insignifiants et éphémères », ou, si l'on veut, moyens et ordinaires. Pour ma part, j'ai toujours observé que les natures supérieures sont celles sur lesquelles l'éducation a le plus de prise; ceux de mes élèves sur qui j'ai eu le plus d'action sont ceux pour lesquels je pouvais le moins, selon Ribot, c'est-à-dire qui valaient le plus par eux-mêmes. Les natures, qui sont supérieures, le sont en tout, dans l'éducation comme dans le reste. Je parle, bien entendu, du succès réel et de bon aloi en éducation, c'est-à-dire, au sens de Ribot, de celui qui *dure*.

Il semble que Ribot ait trop prolongé l'antithèse de l'éducation et de l'hérédité, qu'il n'ait pas vu que l'éducation véritable est la fusion de l'innéité et de l'expérience. S'il s'était contenté de faire à l'hérédité sa part, — qui est la plus belle, — dans l'éducation, il eût admis que le triomphe de l'éducation est celui de la nature, joint à celui des circonstances, du milieu moral, et il n'eût pas dit ou donné à entendre que l'éducation est le modelage qui s'exerce sur les natures molles et indifférentes. — On regrette qu'un psychologue de son autorité ait contribué à accréditer ce préjugé trop répandu que l'éducation est nécessaire aux médiocres et n'est bonne que pour eux.

L'intention de Ribot n'était cependant pas de rabaisser l'éducation.

Nous ne voulons aucunement, dit-il, en diminuer l'importance. N'est-ce pas elle qui, par des siècles d'efforts, nous a faits ce que nous sommes? D'ailleurs régner sur les natures moyennes est encore une belle part; car, si ce sont les natures supérieures qui *agissent*, ce sont celles-là qui *réagissent*; et l'histoire nous apprend que la marche de l'humanité résulte autant des réactions qui enrayent le mouvement que des actions qui le précipitent.

Assurément. Mais pourquoi ne regarder l'éducation que dans ceux qui la reçoivent, et ne pas la voir aussi dans ceux qui la donnent? Pourquoi encore la définir une action subie par des natures indifférentes ou moyennes, et non une action consentie, recherchée et voulue par des natures supérieures, faisant appel à l'expérience d'autrui? Ribot n'eût point nui à sa thèse, il l'eût au contraire renforcée, en soutenant que le fond héréditaire demeure, à travers l'éducation, chez toutes les natures, de quelque façon qu'elles soient douées.

La théorie pédagogique de Ribot n'en est pas moins, selon nous, d'importance capitale. Ce qui en doit rester, comme définitif et acquis, c'est que l'éducation veut être jugée à ses effets, comme l'arbre à ses fruits, c'est qu'elle est une construction, faite de pièces diverses, dont la solidité se mesure au temps qu'on a mis à l'élever, aux épreuves successives auxquelles on a soumis sa résistance, c'est que cette construction est enfin toujours menacée et précaire et qu'il faut en assurer la conservation par un effort incessant. Il suit de là que l'éducation fait appel au travail lent, suivi, méthodique et patient.

C'est ce que montre Ribot dans un discours sur l'éducation, que nous serons heureux de reproduire ici, comme illustrant et confirmant la thèse qui vient d'être exposée. Dans ce discours, prononcé en 1869, Ribot, tout en donnant son adhésion à la réforme « équitable » et « politique », accomplie par Duruy, maintient le culte de la tradition, rend hommage à l'éducation classique, à ses méthodes lentes, éprouvées et sûres, et émet le vœu que le lycée demeure « le séjour des lettres antiques », celles-ci représentant les études fortes et désintéressées. « Ne croyez pas, dit-il, au préjugé qui s'accrédite de la science facile et du

travail attrayant. Rien ne s'acquiert qu'au prix de l'effort, la science comme le reste : elle ne se livre qu'à ceux qui aiment mieux s'élever jusqu'à elle que l'abaisser jusqu'à eux. » Et il ajoute : « Ce qui a rendu grandes les générations passées, c'est leur culte de l'inutile. Une éducation réduite aux intérêts positifs serait le plus grand malheur que l'avenir pût redouter. » Nul ne croira que Ribot, en parlant ainsi, fît une concession à son public, à son temps, et exprimât autre chose que le fond de sa pensée. Son opinion mérite d'être recueillie, aujourd'hui que se pose le problème redoutable de l'éducation d'après-guerre. Quelle que soit la solution qu'on adopte, souhaitons que l'illusion des méthodes faciles et des « moyens courts », contre laquelle le clairvoyant psychologue mettait en garde ses auditeurs de Laval, nous soit épargnée. Mais il est temps de laisser la parole à Ribot. Ce qui précède n'avait pour but que de situer son discours, de montrer comment il s'accorde avec les idées que le philosophe devait développer plus tard, en est une ébauche, une application et un éclaircissement.

L. Dugas.

Discours prononcé par Th. Ribot,

à la distribution des prix du lycée de Laval, le 9 août 1869.

Messieurs,

Le privilège des questions d'éducation, c'est d'être sans cesse posées et sans cesse débattues. Rien ne paraît plus usé ; en réalité rien ne l'est moins. Comme elles s'adressent à tous, elles sont toujours sûres de trouver des esprits attentifs et elles ne sauraient vieillir, parce qu'elles

renaissent toujours. D'ailleurs ne sommes-nous pas ici pour en parler? Et qu'y a-t-il en ce monde qui puisse intéresser davantage — et vos parents, qui n'ont point de préoccupation plus élevée et plus constante — et vous, qui venez ici pour apprendre à vous rendre utiles — et vos maîtres, qui travaillent pendant dix ans à vous devenir inutiles.

Certes, messieurs, si une époque peut être accusée d'indifférence pour l'éducation de la jeunesse, ce n'est pas la nôtre. Nul reproche ne serait plus immérité, car jamais l'ardeur pour apprendre ne fut plus vive. Jeunes et vieux, petits et grands, tous réclament leur part d'instruction et dire que l'ignorance est le grand ennemi du siècle, c'est révéler le secret de tout le monde. La nécessité d'une éducation délicate, qui forme le cœur, d'une instruction solide, qui développe l'esprit, ce sont là maintenant des vérités acquises, placées en dehors et au-dessus de toute discussion. Elles rallient tous les partis, désarment tous les scrupules. Elles planent dans une région de paix où tous les petits intérêts s'effacent, où toutes les discussions politiques s'éteignent et, comme le chef de l'Université le disait devant une assemblée politique, aux applaudissements de tous : « Ces questions passent au-dessus de nos têtes. »

Cependant ce concert a ses discordances. Il faut apprendre, beaucoup apprendre : sur ce point tous sont d'accord. Mais que faut-il apprendre? Ici commencent les objections et les critiques. Vous venez au lycée pour étudier les sciences : un jour, elles vous seront utiles sans doute, mais ne pourrait-on pas les simplifier? On vous apprend l'histoire : elle est bien longue; ne pourrait-on l'abréger? Enfin, — et c'est ici la question la plus grave — est-il vrai qu'on ne puisse être un homme intelligent et utile dans

les carrières libérales, sans avoir étudié le grec et le latin? Notre siècle, qui en a fini avec tant d'abus, ne doit-il pas rompre cette tradition surannée et enterrer une bonne fois ces langues, qui ne sont pas si mortes qu'on veut bien nous le dire, qu'en tous cas on a su ressusciter contre vous?

Ce sont là les questions qui maintenant s'agitent, que vos parents se posent, dont vous-mêmes vous préoccupez. Certes, messieurs, un système d'éducation qui ne serait en rapport ni avec les idées ni avec les mœurs ni avec l'état social, qui s'imposerait à la jeunesse comme une œuvre de convention et d'artifice, aurait des défauts si graves qu'il serait superflu de les montrer; mais j'ose dire que rien n'est plus chimérique que ces craintes. Chaque siècle a son idéal, bon ou mauvais, élevé ou vulgaire, qu'il réalise dans ses lois, ses mœurs, ses arts, ses écoles. Je ne veux pas prétendre que le nôtre est mauvais; je me bornerai à dire qu'il est humain, c'est-à-dire imparfait et éphémère. Ne serait-il donc pas à la fois modeste et raisonnable de rechercher quel idéal de l'éducation classique avaient conçu nos pères? Pour nous une pareille recherche serait féconde peut-être en leçons; je m'estimerais heureux, messieurs, si de cette courte étude pouvait ressortir à vos yeux une vérité pour moi évidente : c'est que les générations qui nous ont faits ce que nous sommes ont dû leur force à ces études longues, sérieuses, désintéressées, auxquelles j'entends jeter de nos jours le redoutable nom d'« inutiles ».

Laissez-moi donc essayer devant vous une comparaison rapide de l'éducation d'aujourd'hui et de celle d'autrefois.

N'avez-vous jamais contemplé dans une bibliothèque quelques-uns de ces lourds in-folios que le XVI[e] siècle nous a légués et qui paraissent maintenant comme les débris

d'un monde éteint? Quels livres! On ne les regarde qu'avec effroi et stupeur. Les chaises craquent sous leur poids et celui qui les a maniés une heure en a moins mal à la tête qu'au bras. Ouvrons-les. Le dedans répond au dehors. Rien d'attrayant, rien qui invite au travail ou qui facilite nos recherches. Tout y est serré, compact : on se sent enfermé dans un labyrinthe. Sans doute, messieurs, c'étaient les vieux savants de l'époque qui fréquentaient ces redoutables livres : ce n'étaient point là les éditions classiques du temps et vos devanciers du xvie siècle ne venaient point au collège avec des in-folios sous le bras. Mais leurs livres ne valaient guère mieux. Au lieu de ces auteurs si bien imprimés, si bien annotés, presque luxueux, sur lesquels vous promenez votre distraction, votre nonchalance ou votre ennui, ils avaient en mains de redoutables grimoires peu lisibles, moins intelligibles. On n'avait pas encore trouvé le secret d'apprendre facilement les choses difficiles. La science se souciait peu d'être attrayante; jamais cependant elle ne trouva plus de fidèles, car elle était chère en raison des efforts qu'elle avait coûtés. Jamais non plus l'idéal de l'éducation ne fut plus élevé, plus brillant, plus complet. Voici comment, à la fin du xvie siècle, devant une assemblée de lettrés et de jeunes étudiants, un professeur de l'Université de Rome exposait sur la nécessité des fortes études les idées de tout le monde : « Posons d'abord en principe, dit-il, que la connaissance des langues de la Grèce et de Rome est la base, l'instrument, le moyen de toute science, qu'elle est nécessaire partout et toujours. Ceux qui le nient ou bien ne voient pas ce qui est vrai ou ne cherchent qu'à faire briller leur esprit en développant un paradoxe. L'enfant qui veut les apprendre doit avoir une naissance honnête, de l'aisance, assez de

santé pour supporter le travail[1] ». De sept à dix-huit ans, Muret suit pas à pas son élève avec une minutie de détail qui ne peut intéresser que nous. Mais ne pensez pas qu'à dix-huit ans il quitte enfin le collège. Non, son éducation scientifique reste encore à faire : il consacre deux ans à l'étude des mathématiques et de la logique. « A vingt ans, reprend Muret, le jeune homme ainsi préparé peut s'adonner à un art spécial, étudier les siences de la nature, s'il veut être médecin, la politique et la morale, s'il vise à la jurisprudence. »

Voilà l'éducation de l'époque, voyons ses fruits. N'a-t-elle produit que de grands artistes, des poètes brillants, ingénieux, spirituels, comme le Tasse et l'Arioste; que des savants, comme Galilée? Non, messieurs, tous les grands hommes de la Renaissance italienne en sont sortis. Et quelle époque compta plus de politiques, de diplomates, de grands commerçants, de banquiers, d'hommes mêlés à la vie active! Mais, au milieu des affaires et du choc des intérêts, ils restent artistes et lettrés, ils trouvent le temps de ciseler un sonnet, de disserter sur un vase étrusque ou une monnaie antique; de leur éducation ils ont gardé le goût des choses de l'esprit; c'est pour eux le mode de jouissance le plus distingué et le plus délicat.

Notre XVII[e] siècle recueillit les traditions de la Renaissance italienne. Il fut moins brillant, mais aussi solide. Qu'il me suffise de rappeler ici ce collège de la Flèche d'où sortit Descartes et que cet esprit si indépendant, si libre de préjugés, ne craignait pas d'appeler plus tard « l'une des plus célèbres écoles de l'Europe » — et ces studieuses retraites de Port-Royal, qui eurent des maîtres comme

1. *Mureti Orationes*, or. XVII.

Nicole, Arnauld, de Sacy et des disciples comme Racine. L'idéal de l'éducation à cette époque a été retracé dans la lettre de Bossuet au pape Innocent XI. Elle n'avait qu'un but : former l'honnête homme. De ces écoles sortirent des esprits admirablement cultivés, délicats, réservés, habiles à saisir les plus fines nuances de la pensée, dédaigneux de tout ce qui est vulgaire : — une société, en un mot, qui avait le goût du noble, du sensé, du mesuré, et que l'excessif choquait autant que la bassesse. La jeunesse d'alors étudiait sans se presser. On vivait vingt ans avec les chefs-d'œuvre antiques. On s'appliquait aux mathématiques, à la philosophie, à l'histoire avec plus de souci, je l'avoue, de la morale que de la critique; mais tout cela n'était qu'un moyen, une gymastique qui fécondait l'esprit en le fortifiant. « Amasser beaucoup de connaissances, disait Fleury, ce n'est point là étudier; autrement ce serait étudier que de compter toutes les lettres d'un livre, toutes les feuilles d'un arbre... Il y a des gens qui trouvent la vie trop courte pour l'étude de l'histoire, d'autres la consacrent aux voyages, aux beaux-arts, à la peinture, à la musique. Vous apprenez à vivre. Votre éducation doit être l'apprentissage de votre vie[1]. » Vous savez, messieurs, quels hommes sont sortis de cette discipline : ce ne sont pas seulement les grands écrivains dont on vous nourrit au lycée, ce sont aussi des hommes d'action mêlés à la vie publique, — de savants et graves magistrats, comme Lamoignon, Séguier, d'Aguesseau, ou même des généraux qui pouvaient, comme Condé, venir discuter en Sorbonne, comme Turenne, argumenter contre Bossuet, ou, comme Catinat, vivre dans la retraite et n'avoir jamais peur de s'y trouver seuls.

1. Fleury, *Traité des Études*, chap. XVI.

Quand on est issu d'un père illustre, le mieux à faire, c'est de l'imiter. Ainsi pensa le XVIIIe siècle. Il suivit les traces de la génération précédente, librement, à sa manière; il fut autre, mais non moins grand. Tandis que Rollin, Lebeau, Crevier, continuaient les traditions savantes et modestes de l'Université, il sortait de ses écoles une jeunesse brillante et bien armée, vive et railleuse, ardente à la critique, prompte à l'attaque. Le XVIIIe siècle s'était promis de tout réformer et, chose merveilleuse, dans les lettres, il conserve au lieu d'innover. Voltaire lui-même croit à l'antiquité ou du moins s'efforce d'y croire, en la comprenant comme il peut. Faut-il en chercher la cause ailleurs que dans des souvenirs de jeunesse? Ils n'avaient nulle envie de détruire ce qu'ils avaient si bien compris et étudié. Il fallut une révolution sociale, il fallut la chute de la monarchie et des institutions religieuses, pour rompre la tradition, et l'on peut dire, messieurs, qu'en 1789 finit l'éducation d'autrefois.

Je ne vous ai rien dit de ses défauts, mais je suis loin de les méconnaître. Si j'ouvre le *Traité des Études*, publié vers 1700 par l'abbé Fleury, voici ce que j'y trouve : « L'étude n'est pas un moyen d'acquérir du bien; elle ne convient qu'à ceux qui ont un honnête loisir... Et ceux qui s'appliquent à l'étude, n'ayant pas de quoi vivre, ressemblent à des voyageurs qui, ayant abordé à une île déserte, s'amuseraient à contempler les astres ou à discourir sur le reflux de la mer, au lieu de bâtir des cabanes et de chercher des vivres. On a donc raison de ne pas faire grand cas de ces pauvres étudiants. » Ces paroles par leur clarté se passent de commentaires : elles mettent à nu le vice d'une éducation, qui était le privilège du petit nombre et

qui, si elle a pu suffire à une société fondée sur l'inégalité, n'était plus possible dans la nôtre. Des classes longtemps dédaignées ont conquis leur place et il n'eût été ni équitable ni politique de méconnaître leurs droits. Elles signalaient les méthodes comme n'étant plus en rapport avec l'état et les besoins du pays; elles appelaient la réforme d'un régime excellent pour faire des érudits, des lettrés, des médecins, des jurisconsultes, insuffisant pour préparer au commerce et à l'industrie. Une résistance obstinée eût été injuste et dangereuse, — injuste, parce qu'elle condamnait des parents à ne donner à leurs enfants qu'une éducation hâtive et incomplète, — dangereuse, parce qu'elle produisait une race d'hommes inquiets, mécontents d'eux-mêmes et des autres, toujours prêts à accuser la société, à se révolter de leurs mécomptes, qu'ils prennent pour des dénis de justice, car c'est le propre de la faiblesse d'attribuer ses fautes à tout le monde.

Cette réforme tant réclamée est accomplie : la France a son enseignement spécial, ses « écoles réelles », comme l'Angleterre, l'Allemagne, la Suisse et la Belgique. Le lycée n'est plus seulement le séjour des lettres antiques; il est une école pratique où l'on apprend les langues vivantes, les sciences appliquées à l'industrie, l'économie sociale. Le collège a donc cessé d'être ce qu'il fut jadis. Pour nos pères, c'était comme un monde antique en raccourci, conservé au milieu du nôtre, vivant en lui, fermé à tous les bruits du dehors, accessible seulement au petit nombre. Le lycée au contraire est ouvert à tous; toutes les idées s'y font jour, toutes découvertes y pénètrent, il vit de la vie moderne. J'ose dire qu'après une réforme si radicale, s'il y a ici du temps perdu ou des vocations manquées, la faute, messieurs, n'en est plus qu'à vous.

Pour vous, qui avez assez de loisir pour perpétuer dans notre siècle les traditions antiques, montrez-vous dignes d'un si grand bonheur. Je crains que vous n'en sentiez pas assez le prix; je crains que vous n'ayez perdu le secret du travail ferme et continu. Ce qui nous fait peur, à nous hommes du XIX[e] siècle, ce n'est pas l'effort, mais la patience; en tout nous avons hâte d'arriver. Le mal de l'époque, on l'a souvent répété, c'est de vivre vite, et vous êtes de votre siècle, n'en doutez pas.

Cette impatience fiévreuse a des résultats graves. C'est qu'on essaie, par une multitude de petits expédients, d'échapper à la nécessité des longues et fortes études. On n'aspire qu'aux diplômes; pour la science, qu'importe! De là la multitude des abréviations et des manuels; de là une instruction plâtrée et fardée, qui met en état de ne rien savoir, en paraissant ne rien ignorer. Mais, vous, ne croyez pas au préjugé qui s'accrédite de la science facile et du travail attrayant. Rien ne s'acquiert qu'au prix de l'effort, la science comme le reste; elle ne se livre qu'à ceux qui aiment mieux s'élever jusqu'à elle que l'abaisser jusqu'à eux.

Laissez-moi aussi vous rappeler, messieurs que ce qui a rendu grandes les générations passées, c'est leur culte de l'inutile. Une éducation réduite aux intérêts positifs serait le plus grand malheur que l'avenir pût redouter. Vous demandez souvent à quoi servent ce grec, ce latin, ces sciences dont on vous accable. A vous inspirer le goût de ce qui est élevé et noble, de tout ce qui donne à la vie sa valeur et son prix. Les hautes études ne pourraient disparaître sans amener l'apauvrissement des intelligences et l'abaissement des caractères. Elles sont le remède contre les vulgarités de la vie. Puisez donc largement à leur source; prenez-en beaucoup pour en conserver assez. Il

serait dur, messieurs, pour vos maîtres, pour ceux surtout qui vous ont si souvent entretenus de lettres, de poésie, de sciences, de philosophie, c'est-à-dire de ce qu'il y a de plus élevé, de plus délicat et de plus intime dans l'âme humaine, de penser qu'à vos yeux tout cela n'est qu'un bagage inutile, une leçon ennuyeuse, mal apprise et vite oubliée.

Qu'il me soit permis, en finissant, d'adresser surtout ces paroles aux élèves avec qui j'ai vécu et que j'ai le mieux connus. Aujourd'hui leurs études finissent et le lycée ne les reverra plus. Pour eux commencent la vie et des vacances sans limites.

Puissent-elles ne leur paraître jamais trop longues! Puissent-elles surtout n'amener jamais l'atrophie de l'intelligence et le dessèchement du cœur! Vous savez, messieurs, que les naturalistes ont le secret d'imiter la nature en pétrifiant la vie. Il jettent dans un liquide préparé des branches vigoureuses, des débris de végétaux : là s'accomplit un changement lent et mystérieux. La molécule vivante se dessèche, l'engourdissement pénètre dans tous les pores. Laissez passer quelque temps et la métamorphose sera accomplie. L'arbre est devenu pierre, la vie s'est cristallisée. C'est là l'histoire de bien des hommes. Que d'intelligences, brillantes au début, ont eu ce sort! Vous, prenez garde à ce dessèchement de l'âme, d'autant plus sûr qu'il est plus lent; et, pour la conserver vivante, revenez souvent aux études désintéressées de votre jeunesse. Je me pardonnerai d'avoir retardé si longtemps l'impatience publique, si vous gardez le souvenir de ces paroles, vous qui nous quittez. Qu'elles soient donc, pour vous, comme une dernière leçon, pour moi, comme un dernier conseil et un adieu.

L'Ecole en Alsace reconquise [1].

Les écoles d'Alsace méritent qu'on parle d'elles. Bien que l'étendue des territoires qu'il reste à conquérir soit considérable en comparaison de ceux que nos armées ont déjà délivrés, bien que les petits drapeaux jalonnant la carte sur notre front ne dépassent guère la vallée de la Thur et de la Doller, et ne s'écartent légèrement des Vosges que pour encadrer une mince bande de terrain comprise entre Dannemarie et Belfort, il ne faut pas se hâter de conclure que cette petite enclave présente peu d'intérêt. D'abord, quelles qu'en soient les dimensions, c'est l'Alsace, et c'est déjà l'Alsace française. Ensuite, il faut dire ce que les cartes ne peuvent indiquer, à savoir que la population y est nombreuse, que par conséquent le rôle si important joué par l'Administration française ne saurait être apprécié uniquement d'après le nombre de kilomètres carrés des territoires occupés. Les chiffres sont plus éloquents que tout commentaire. Il s'agit de 89 écoles avec un personnel enseignant comprenant 113 institutrices et 99 instituteurs, soit en tout 212 maîtres et maîtresses, et de 8 191 élèves. Si nous ajoutons à ces 8 191 élèves les 3 532 adolescents fréquentant les cours d'adultes, nous obtenons un total de 11 723 enfants et jeunes gens que la France a déjà pris sous sa tutelle. Ce chiffre serait encore plus élevé, si nous tenions compte des colonies scolaires de réfugiés alsaciens établies à l'intérieur, comme celles de Giromagny, de Le Puy-Giromagny, de Zainvillers, de la Bresse, du Val-d'Ajol, de Cornimont, de Montbrison, de la région de Faucogney et de Montbéliard, du contingent alsacien de l'école des apprentis

1. Conférence faite à la Ligue de l'Enseignement, le 9 mai 1917, à l'occasion de l'Exposition scolaire.

mécaniciens de Lorient (environ 90 élèves) et des élèves-maîtres suivant les cours de l'école normale d'instituteurs de Privas. Mais nous nous bornerons dans cet exposé à étudier les écoles sises dans la zone des armées. Aussi y a-t-il lieu de retenir seulement le total que nous venons d'indiquer. 11 723 élèves! C'est la réponse la plus éloquente qu'on puisse faire à tous ceux qui méconnaîtraient l'intérêt de la question.

*
* *

Le conférencier jette ensuite un coup d'œil rapide sur l'organisation allemande de l'enseignement primaire en Alsace-Lorraine et fait ressortir le caractère nettement antifrançais des écoles élémentaires.

« Sous le régime allemand[1] », les quatre cantons de Thann, les trois cantons de Dannemarie, Altkirch, Hirsingen dépendaient de la circonscription d'Altkirch. Outre les écoles élémentaires, il y avait à Thann un collège (Realschule), deux écoles moyennes mixtes à Saint-Amarin et à Masevaux, et un cours supérieur de jeunes filles à Thann. L'école moyenne de Saint-Amarin était une école libre, due à l'initiative d'un groupe de bourgeois et d'industriels et subventionnée par le gouvernement.

*
* *

Quand nos soldats entrèrent, le 7 août, dans les vallées de la Thur et de la Doller, ainsi que dans la plaine du Sundgau, pleins d'espoir, sûrs de la victoire, les trois couleurs déployées, ils se doutaient bien que les territoires reconquis l'étaient à jamais. Mais ils ne prévoyaient pas, dans l'ivresse du triomphe, cette longue période d'occupation, ce duel de trois années, ces hécatombes terribles, dont témoignent de-ci de-là sur les pentes abruptes des montagnes, sous la majesté des sapins, de modestes croix de bois marquant les places toujours plus nombreuses où dorment les héros. Aussi bien ne faut-il pas s'étonner qu'ils aient vu grand tout de suite et qu'en vrais Latins, ils aient pensé

1. Cf. le rapport de M. le capitaine chef du service d'Alsace-Lorraine (1917).

à édifier pour longtemps, sinon pour toujours, en pleine guerre, les monuments solides de la paix. Dès le mois d'*octobre 1914*, presque partout, des classes de français étaient créées. « Une circulaire[1] du commandant du secteur de la Thur, en date du 19 octobre 1914, avait pour cette vallée posé le principe général de la réouverture des écoles. La principale difficulté était de trouver des locaux appropriés. Dans la plupart des communes, les locaux scolaires étaient occupés par les troupes en cantonnement. On y avait installé des infirmeries, des postes de police, des magasins militaires. Il fallait obtenir l'évacuation et obtenir la réfection des classes. » En attendant, l'enseignement était parfois donné en plein champ ou dans les clairières des forêts. Petit à petit, après entente entre l'Administration et les commandants d'armes, puis en vertu d'une décision de M. le Général commandant l'armée, du 13 février 1915, tout s'arrangea. Aujourd'hui, dans toutes les communes assez éloignées des premières lignes pour ne pas être exposées à un bombardement continu, l'ancienne maison d'école a reçu sa destination première. Bien aménagée, bien décorée, les murs ornés de petits drapeaux tricolores, d'images artistiques, instructives ou éducatives encadrant le plus souvent la protestation des députés d'Alsace-Lorraine contre l'annexion, elle est en général plus coquette, sinon plus confortable que la plupart de nos écoles de l'intérieur. Pour en donner une idée, citons la charmante description que nous en fait une institutrice dans une des monographies d'écoles que nous avons exposées et qui constituent autant de documents historiques :

« Mon école est grande, spacieuse et claire ; par trois grandes fenêtres, le soleil vient y jeter sa lumière et sa gaieté. Elle a deux fenêtres aussi qui regardent vers le Nord et quand le rideau de brume est tiré, mes fenêtres du Nord me révèlent au loin la chaîne des Vosges, le ballon d'Alsace et le Vieil-Armand ou la plaine plus proche, où aux premiers beaux jours, j'aperçois un vol tournoyant de cigognes en quête d'un gîte. L'horizon du Sud m'est fermé, mais je le devine, quand j'entends certains jours le canon de X... Ma salle de classe est gaie. Le soleil, quand il la visite, ne s'égare pas sur des murailles dénudées,

1. Cf. le rapport déjà mentionné (1917).

mais il met en valeur de fort jolies gravures semées çà et là sur des cartes murales. Mieux encore, ma salle de classe est confortable, installée à la moderne... Mon bureau, mon estrade dominent les deux rangées de tables, les pupitres en bois sont mobiles et jouent sur des articulations de fer; automatiquement, les sièges se dressent ou s'abaissent en suivant les mouvements des enfants. Dans un angle de la pièce, un bloc de faïence verte : c'est le poêle.

« C'est dans une grande maison blanche d'allure élancée et imposante que se trouve ma salle de classe avec celle des garçons et la mairie. Bâtie à l'écart, à quelques pas de la route de Belfort à Mulhouse, elle domine un peu solennelle les vieilles demeures alsaciennes groupées devant elle, traditionnelles maisons aux pignons aigus, aux poutres apparentes et symétriques. »

Dans des locaux tels que celui-là, l'enseignement ne peut qu'être attrayant. En même temps que l'Administration militaire, dépendant du Grand Quartier Général, s'occupait de l'organisation matérielle des écoles, elle s'efforçait de recruter un personnel présentant les garanties intellectuelles et morales indispensables. Ne pouvant plus faire appel au concours des anciennes commissions locales, soit parce que quelques-uns de leurs membres étaient suspects, soit parce que beaucoup d'entre eux n'étaient plus là, elle prit entièrement en mains la direction des écoles. Deux inspecteurs primaires ayant le grade d'interprète stagiaire, bien choisis, l'un professeur agrégé d'allemand dans un lycée de Paris, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, l'autre remplissant dans la vie civile les mêmes fonctions, furent nommés à Dannemarie et à Saint-Amarin.

Les instituteurs et les institutrices furent recrutés de diverses manières. Tout d'abord, l'administration crut devoir garder quelques-uns des anciens maîtres connaissant assez bien le français pour l'enseigner, dont le dévouement à notre cause ne faisait aucun doute. C'est ainsi que 14 instituteurs civils à Thann et à Masevaux, et 20 à Dannemarie, ont pu être conservés. A cet effectif vint s'ajouter tout de suite, surtout pour l'enseignement des jeunes filles, le personnel congréganiste qui était resté, composé uniquement des sœurs de la Divine Providence de Ribeauvillé, au nombre de 90. L'éloge de ces religieuses n'est plus à

faire. Leur passé de protestation tenace, de fidélité inébranlable, faisait un devoir à l'Administration militaire de les maintenir en fonctions. Au cours de cette guerre, elles ont rendu de précieux services.

Vivant côte à côte avec les religieuses et un petit nombre d'institutrices venues de l'intérieur, collaborant avec elles en parfaite sympathie, les instituteurs militaires constituent l'élément laïque le plus nombreux. Recrutés presque tous parmi des soldats pourvus d'un diplôme universitaire et connaissant l'allemand ou tout au moins le dialecte alsacien, ils s'acquittent en général de leur tâche avec beaucoup de zèle. Leur uniforme accroît leur prestige. Loin de nuire à l'enseignement, la situation militaire des maîtres contribue à leur donner, en Alsace et dans les circonstances actuelles, encore plus d'autorité. Les principaux actes de la vie scolaire prennent de ce fait un caractère plus solennel.

Les instituteurs civils et les religieuses continuent à toucher les mêmes traitements que par le passé et dans les mêmes conditions. Les instituteurs militaires, soldats et caporaux, ont été soumis au régime de l'indemnité de déplacement; ils touchent 2 fr. 70 par jour.

L'administration scolaire a réussi en peu de temps à obtenir les locaux appropriés et un personnel enseignant à la hauteur de sa tâche. Il fallait en outre assurer la fréquentation régulière des écoles. « Au début du fonctionnement des écoles françaises, nous dit M. le Capitaine administrateur, il pouvait paraître difficile d'obtenir une fréquentation normale. Trop de causes favorisaient les infractions : négligence des parents qui croyaient tombées en désuétude les lois allemandes, occupation militaire qui détournait les enfants de leurs devoirs scolaires, absence des pères de famille qui obligeait les enfants à rester à la maison pour aider la mère, bombardements qui, quand ils n'atteignaient pas l'école, créaient de l'inquiétude dans la population, fréquentes interruptions de classes lorsque les locaux scolaires étaient réquisitionnés pour le cantonnement des troupes. Pourtant, la plupart des Alsaciens mirent dès le début un tel empressement à fréquenter les écoles que, même au cours des premiers mois, la proportion des infractions ne dépassait pas 10 p. 100. » Comme

auparavant, les filles sont astreintes à fréquenter l'école jusqu'à treize ans, les garçons jusqu'à quatorze ans. Dès maintenant, on peut dire que la fréquentation scolaire est généralement assurée et qu'il n'est pas besoin d'appliquer les lois et règlements anciens si rigoureux. Tout au plus arrive-t-il parfois que le tambour de village, le « Trommele », est requis par le maire d'aller chercher un élève absent sans raisons et de le ramener par les oreilles. Il fait si bon flâner, surtout au printemps dans les vergers en fleurs et humer le parfum grisant des forêts! .

Le principe de l'obligation postscolaire a été maintenu également par l'Administration. Elle a été étendue jusqu'à vingt ans pour le territoire de Dannemarie, tandis que la limite d'âge est restée fixée à dix-huit ans pour le territoire de Thann-Masevaux. C'est là un précédent dont les autorités scolaires pourront tirer argument pour vaincre les résistances, s'il s'en trouve encore, au moment où le projet sur l'enseignement postscolaire sera soumis à l'approbation du Parlement.

L'activité de l'Administration ne s'est pas bornée à ressusciter l'enseignement primaire élémentaire. Si elle n'a pas déjà rouvert le collège de Thann, c'est que les circonstances ne l'ont pas encore permis. A côté des écoles élémentaires, elle a fondé plusieurs écoles primaires supérieures, deux à Saint-Amarin, une pour les garçons, remplaçant l'ancienne école moyenne et une pour les filles, une à Montreux-Vieux pour les garçons. Ces établissements, déjà très estimés par la population alsacienne, tiennent le milieu entre l'école primaire supérieure proprement dite, à cause de la partie pratique des programmes et le lycée, à cause des cours facultatifs de latin qui y ont été organisés.

Enfin, nous ne croyons pas commettre une indiscrétion en faisant connaître certains projets à l'étude. L'Administration songe dès maintenant à créer une nouvelle école primaire supérieure à Masevaux et à développer l'enseignement technique dans les vallées de la Thur et de la Doller. Elle voudrait « préparer des jeunes gens et des jeunes filles capables de faire de bons ouvriers et de bons employés d'usines et de maisons de commerce. Les cours d'enseignement technique auraient lieu le soir; ils comporteraient des cours de comptabilité, de machines, de dessin industriel, de chimie. »

Avant tout, il fallait s'attacher à marquer sur ces nouveaux établissements l'empreinte du génie français. C'est ce que l'Administration militaire a tout de suite compris. Le principe si démocratique de la gratuité scolaire a été immédiatement affirmé. Pour ce qui est de la laïcité, le problème était beaucoup plus délicat. Supprimer immédiatement l'école confessionnelle, rayer du programme d'études l'instruction religieuse et le cathéchisme, bannir l'usage de la prière récitée quotidiennement en classe c'eût été peut-être méconnaître l'esprit des conventions internationales qui règlent le régime des pays occupés, c'eût été à coup sûr une œuvre impolitique susceptible d'exciter des résistances, alors qu'on rencontrait tant de sympathies. Malgré tout c'est déjà une œuvre laïque qui se poursuit en Alsace reconquise. Les livres mis entre les mains des élèves, tels que le manuel d'histoire de M. Lavisse, ou les lectures alsaciennes de M. Pfister, sont imprégnés de cet esprit de tolérance si laïque, si français dont nous nous enorgueillissons à juste titre.

Pour bien marquer que nous considérions comme définitive la reprise de cette partie de l'Alsace, l'enseignement du français supplanta immédiatement celui de l'allemand.

Le français fut au début avec raison l'unique matière inscrite au programme. Peu à peu s'y ajoutèrent d'abord l'arithmétique, le système métrique, puis des notions élémentaires de sciences physiques et naturelles pour les garçons et, pour les filles, un commencement d'enseignement ménager. Dès la rentrée d'obtobre 1915, l'histoire, la géographie, le chant et le dessin furent introduits dans les programmes. Dès maintenant [1], « il ne s'agit plus seulement de l'enseignement du français, mais d'enseignement français. On se propose aujourd'hui non plus de donner exclusivement aux petits Alsaciens la connaissance de notre langue, mais encore l'ensemble des notions indispensables à tout Français, Les programmes sont déjà les mêmes que ceux de nos écoles de l'intérieur de la France. » Bien plus, l'Administration peut répondre victorieusement à l'objection allemande. Elle n'a pas voulu priver les Alsaciens du bénéfice intellectuel et pratique d'une double culture. Aussi a-t-elle réservé tout récemment une certaine place à la langue allemande

1. Cf. le rapport déjà mentionné.

dans le plan d'études. Dès à présent, cette langue est enseignée dans la division supérieure des écoles élémentaires. L'Administration exprime l'espoir « qu'on pourra y consacrer plus de temps lorsque les progrès faits dans l'étude de la langue française le permettront ».

Les progrès considérables réalisés en français sont dus en grande partie à l'emploi de la méthode directe. L'apprentissage d'une langue ne peut se faire, ainsi qu'on sait, que par deux moyens : ou bien à l'aide d'une langue déjà connue — c'est le procédé de traduction en honneur dans l'enseignement des langues mortes — ou bien naturellement, par la conversation orale, rendue intelligible par le geste ou la représentation réelle ou figurée des objets. Cette deuxième méthode était la seule possible dans un pays où la majorité de la population ne possédait bien aucune langue vivante, et s'était contentée jusqu'ici d'un dialecte savoureux, mais pauvre. C'est donc grâce à cette méthode, dont le principe intuitif d'abord, inductif ensuite, a été appliqué à toutes les matières de l'enseignement, que les brillants résultats dont témoignent les travaux des élèves, ont été obtenus.

Toutefois, ce serait rétrécir considérablement le champ de la pédagogie que de se borner à signaler les procédés d'enseignement. La discipline, l'éducation jouent aussi à l'école un rôle prépondérant. A côté des facteurs intellectuels, on aurait tort de négliger les facteurs moraux. A part la raison raisonnante, il y a aussi l'intelligence du cœur. Les petits Alsaciens ne devaient pas seulement nous comprendre. Ils devaient se reconnaître en nous.

« C'était aussi une éducation à la française, nous dit l'instituteur de R. dans sa notice, qu'il fallait inaugurer dans ma classe. Le sourire et la bonté n'excluent pas la discipline et il y a tant de façons attrayantes de stimuler au travail les enfants. Les procédés les plus simples qui excitent l'émulation et réveillent l'amour-propre donneront toujours les meilleurs résultats. » Le Directeur de l'école primaire supérieure de Montreux-Vieux oppose également le caporalisme scolaire allemand à la discipline française : « L'idéal de la méthode allemande est la rigidité, la discipline-joug à laquelle tout doit obéir bon gré mal gré. La nôtre est la discipline librement consentie, s'appuyant sur le raisonnement, n'entravant jamais le libre développement de l'individu. Ce que

nous voulons, ce n'est pas l'obéissance passive, mais la docilité affectueuse. » Surtout, plus de coups ! Un instituteur militaire se plaît à rappeler le mot de Montaigne : « Je n'ai veu d'autre effest aux verges, sinon de rendre les âmes plus lasches ou plus malitieusement opiniâtres ». Dans un langage plus simple, mais non moins éloquent, un petit Alsacien apprécie ce changement : « A l'école française, nous dit-il, ce n'était plus la même chose. Au lieu du bâton, on reçut des jouets et des bonbons. »

Aucun adjuvant ne devait être négligé pour mener à bien la tâche entreprise, pour stimuler le cœur et l'intelligence des élèves. Des bibliothèques communales et cantonales furent créées un peu partout. Il y avait aussi des adjuvants d'ordre plus matériel auxquels on eut raison d'avoir recours. Des distractions de toute sorte furent offertes à la curiosité des enfants. Tantôt le cinéma, tantôt M. Guignol de Lyon ont provoqué l'enthousiasme des petits Alsaciens. L'usage des distributions de prix, que l'Administration a eu l'heureuse idée de faire coïncider avec notre fête nationale, a été rétabli. Présidées d'ordinaire par un général, ces solennités sont le prétexte d'effusions patriotiques, de discours où s'affirme l'union indissoluble de l'Alsace et de la France. « Avec quelle satisfaction, nous dit l'instituteur de X..., nous avons vu nos petits élèves préparer le 14 juillet : les uns parcoururent les bois, cherchant de la mousse, du lierre. D'autres fabriquaient des drapeaux, pendant que les filles préparaient des guirlandes. Aussi le décor de l'école était des mieux réussis, et admiré de tout le monde. Une séance à laquelle étaient invitées les autorités militaires et civiles, comprenait un programme de chant, de contes et de récitations, et nous avons vu plus d'un brave poilu laisser tomber une larme sur sa moustache, en entendant les petits acteurs dire de si belles choses de la mère patrie. » Il y a aussi les fêtes traditionnelles, celle de l'arbre de Noël, celle de la Saint-Nicolas, si chère aux Alsaciens. On y distribue des cadeaux, jouets et vêtements, offerts par la générosité privée de Français et de Françaises de l'intérieur. Il y a enfin les visites officielles, qui sont autant de réjouissances. Car Monsieur le Président de la République ou Monsieur le Commandant en chef ne s'en vont jamais sans laisser des souvenirs. Au demeurant, les élèves ont d'ordinaire congé à cette occasion l'après-midi.

Le milieu est, il faut le dire, excessivement favorable. En aucune façon, la guerre n'a été un obstacle sérieux à l'enseignement. Tout d'abord, le contact incessant entre la population et nos poilus cantonnés chez l'habitant favorise, parfois un peu trop, l'enrichissement du vocabulaire et fortifie les habitudes prises à l'école. Et puis, il y a un autre adjuvant pédagogique précieux, dont il ne faut ni médire ni contester la valeur : je veux parler du canon. Songez que sa voix gronde à tout moment, dans certains villages, qu'elle intervient souvent comme pour faire comprendre à l'enfant assis sur les bancs de l'école tout le sérieux, tout le tragique de l'initiation à laquelle il est soumis. Le canon ne l'empêchera pas, en tout cas, de remplir ses devoirs d'écolier. Pourvu du masque contre les gaz asphyxiants qu'il porte constamment sur lui, il se rend quand même à l'école. « Le village étant très rapproché des lignes, écrit l'instituteur militaire de X..., il semble que le bruit du canon et le passage constant des avions doivent nuire essentiellement à l'attention des élèves. Assez courageux ou indifférents, les enfants jusqu'ici ont continué à suivre les leçons avec la discipline la plus stricte. » Si les obus menacent l'école, on en est quitte pour changer de local. « Les écoles de X...., nous dit un autre instituteur, ont été victimes de la fureur teutonne : les 8 et 9 août 1915, un bombardement intense par des pièces de 240 et de 380 fut ouvert par nos ennemis qui voulaient détruire une voie de chemin de fer, 160 grosses marmites manquèrent la voie, mais incendièrent les écoles et la mairie. Il fallut aviser et ouvrir à nouveau les classes à la date du 16 août 1915. On loua la plus grande chambre du village, trop petite hélas ! pour 40 élèves : un matériel de fortune fut constitué, de nouveaux livres accordés et l'on se remit au travail. Filles et garçons se succèdent dans la salle basse devenue malgré tout l'école du village, l'école française qu'on aime et qu'on fréquente avec assiduité. Le canon n'interrompt ni l'enseignement ni les fêtes. « Pendant la distribution des prix d'un village, les chants patriotiques furent exécutés avec entrain, scandés au dehors par le sourd grondement du canon. » Les petits Alsaciens sont accoutumés à l'entendre et ne se plaignent pas. Tout au plus considèrent-ils qu'il exagère un peu. Un élève d'une classe élémentaire écrit cette phrase admirable de franchise et de candeur : « L'école

a été faite régulièrement, sauf quelques petits dérangements causés par le bombardement. » En aucune façon ils ne sont effrayés. Je revois toujours mes jeunes élèves courant dans les rues du village, sitôt qu'un obus avait éclaté, pour tâcher d'en retrouver la fusée. Le canon, les petits Alsaciens ne l'oublieront pas. Les sons français se mêleront dans leur mémoire à sa voix rude. Ils se souviendront qu'il fut, lui aussi, un de leurs premiers éducateurs, que, Croquemitaine plus méchant que tous les Hans Trapp du monde, il les incitait néanmoins à la réflexion et que, s'il faisait battre leur cœur, ce n'était pas tant de crainte que d'enthousiasme pour la grande patrie vainement menacée par lui.

Les Alsaciens n'oublieront pas, parce qu'ils ont le culte du souvenir. Ils se rappelleront une période de leur vie, où, obéissant à des maîtres brutaux qu'ils n'aimaient point, ils contenaient en eux une foule de sentiments et de pensées qu'ils ne pouvaient tous exprimer, n'ayant à leur disposition que le dialecte local, et où leur intelligence native, rebelle à un enseignement qui ne cessait pas de leur paraître étranger, se trouvait nécessairement comprimée. Car, si surprenant que cela paraisse, il reste exact que les enfants du peuple, malgré la proximité de la frontière française, ne savaient pas avant notre arrivée le premier mot de notre langue. Seuls, les petits bourgeois, d'autant plus respectés et admirés, parlaient le français, un français plus ou moins correct, mais couramment, avec un accent très pur. Puis les Alsaciens entendront de nouveau le coup de clairon qui inaugura la deuxième phase, la plus belle de leur vie. Ils se remémoreront cette éclosion rapide, cette émancipation définitive de leur intelligence et de leur cœur qui se produisit en même temps sur les bancs de l'école française et fit d'eux, en moins de trois ans, les égaux de tous les autres enfants de France. Nous n'exagérons pas les résultats. Tous ceux qui auront eu la curiosité de feuilleter les cahiers de devoirs, d'examiner les dessins, les ouvrages manuels exposés, s'en rendront compte. Ces résultats sont d'ordre intellectuel et moral.

*
* *

Je ne m'attarderai pas à vanter l'habileté et le talent des jeunes filles, dont vous avez tous pu voir les fines broderies et les

travaux de couture d'un soin si méticuleux. Vous avez reconnu en elles les dignes émules des dentellières des Vosges, vous avez admiré leur patience et leur bon goût. Je n'insisterai pas davantage sur la valeur de certains dessins. Encore que les maîtres, parmi lesquels il faut mentionner un artiste alsacien de grand talent, sachant si bien traduire en ses œuvres tout le charme du terroir, un artiste exquis doublé d'un excellent pédagogue, l'auteur des *Gosses d'Alsace pendant la guerre*, M. Kammerer, encore que les maîtres aient le droit de revendiquer pour eux une bonne part des éloges, il convient de constater que les élèves étaient naturellement bien doués, que dans ce pays particulièrement spécialisé dans l'impression sur étoffes, la population a le sens de la couleur et de l'art décoratif.

Nous en venons aux résultats obtenus en français. Car ceux-là surtout importent. Et d'abord, comment ces élèves parlent-ils? Désormais, les élèves de troisième année s'expriment couramment dans notre langue. Sans doute il leur arrive, et il leur arrivera longtemps encore — n'en est-il pas de même dans les autres régions de la France, dans le Midi par exemple, où le patois est toujours la langue du foyer? — de converser en dialecte alsacien. Mais il n'y a que demi-mal. Dès qu'ils sont obligés par les circonstances d'employer le français, ils n'hésitent pas à le faire et se font très bien comprendre.

La prononciation n'est certes pas encore parfaite. Toutefois, elle est en général bien meilleure que celle de la plupart des Alsaciens adultes, résidant à l'intérieur de la France depuis 1871. La confusion entre certaines consonnes comme le *d* et le *t*, le *g* et le *k*, etc., est encore fréquente, mais semble disparaître peu à peu, au fur et à mesure que l'oreille s'habitue à distinguer les divers sons. Un mot mal entendu prête parfois à une interprétation comique. Citons à ce propos une réponse amusante d'un écolier alsacien. Son maître venait de dire que Louis XII était le gendre de Louis XI, et avait demandé : « Qu'est-ce que c'est qu'un gendre? » Notre écolier répondit : « Un *gendre*, c'est un homme qui chante bien à l'église. » Ces défauts de prononciation et d'accentuation dans le rythme de la phrase disparaîtront peu à peu, nous en sommes sûrs. Il faut laisser faire le temps.

L'orthographe des mots est en relation étroite avec la prononciation. Les enfants écrivent, en effet, la plupart du temps les mots comme ils les prononcent. Il ne faut donc pas s'étonner de trouver encore des fautes comme celles-ci : pric, signifiant brique, pomteter, signifiant pomme de terre. Mais là aussi, les progrès réalisés sont considérables.

Quant à la grammaire, elle présente à peu près les mêmes difficultés pour les Alsaciens que pour les Français de l'intérieur. Aux fautes ordinaires, d'accord du participe par exemple, s'ajoutent tout au plus des erreurs sur le genre des noms et une confusion assez fréquente entre l'imparfait et le passé défini. D'une manière générale, on peut dire toutefois que les meilleurs élèves écrivent déjà tout à fait correctement.

Reste le style. Le vocabulaire est déjà riche. A la propriété des termes s'allient une certaine vivacité, de la légèreté dans le tour, à peine déparée de-ci de-là par quelques germanismes. Il suffira d'en donner quelques exemples.

Peut-on décrire d'une manière plus exacte et plus pittoresque la maison alsacienne que ne l'a fait un élève du cours moyen d'une école élémentaire du « Sundgau ». Le devoir est intitulé : « La maison de mes parents [1] ».

« En la regardant, on remarque que c'est une maison alsacienne avec son toit pointu coupé des deux bouts et ses poutres apparentes. Devant les fenêtres, se trouvent des fleurs plantées dans de petits pots en grès rouge. Au-dessus de la porte, il y a de petites vitres rondes. A côté de la maison, se trouve un jardin où nos parents plantent les légumes et quelques fleurs..... Il y a un grand fourneau et un buffet très vieux. En montant un escalier en bois, on entre dans une petite chambre contenant une vieille table percée de petits trous et une armoire en bois de chêne qu'on ferme avec une grande clé en cuivre. Dans la chambre à coucher, on trouve trois lits et une grande pendule sur laquelle sont gravées des fleurs. Le grenier sert à sécher la lessive. On y met aussi du bois. Il y a aussi une petite chambre faite avec des planches pour fumer le lard.

« J'aime notre maison pour le danger qu'elle a couru quand les Allemands ont lancé des bombes. »

---

1. Nous citons les textes originaux, sans tenir compte des corrections des maîtres.

Non seulement les élèves savent bien décrire les objets qui les entourent, non seulement ils ont le souci de l'exactitude, mais encore ils ont le sentiment de la nature. Il faut citer ici *in extenso* une copie à peu près parfaite, rédigée par une des meilleures élèves de l'école primaire supérieure de Saint-Amarin. Le sujet à traiter était : « La forêt en automne ».

« Dans nos Vosges, de toute part nous sommes entourés, enfermés presque dans les immenses forêts qui couvrent à de rares exceptions près, toutes nos montagnes. Les promenades en forêt sont donc pour nous chose connue et habituelle. Sous tous ses aspects, nous l'avons vue et aimée; couverte de givre, de neige, de glace en hiver, en pleine sève au printemps, avec ses pousses d'un vert tendre; en été l'on se réfugie avec joie dans la fraîcheur des forêts, qui dans l'air calme et lourd, ont le silence recueilli des cathédrales, où le bourdonnement des insectes atteste seul la vie. Dans le silence profond, elle fait l'impression de prières, d'actions de grâces qui montent vers le Créateur. Il semble pourtant qu'à aucune époque de l'année, la beauté de la forêt ne soit aussi diverse et aussi impressionnante qu'en automne. De la vallée, déjà, on est frappé par leur changement de parure comme couleurs. Mais aux premiers pas faits dans le sentier couvert, il nous semble entrer dans un immense parc de conte de fée où tout est nouveau, où tout s'enveloppe d'une beauté spéciale. Depuis les cimes des arbres jusqu'à la végétation multiple et touffue qui s'étend sur le sol, tout a revêtu sa parure d'automne. Traversons-nous une forêt de sapins, le changement est moins perceptible. Le sapin vert n'a pas changé et cependant, comme tous les arbres en cette saison, ils portent des fruits, délices des écureuils, et il n'est pas rare de voir de ces agiles rongeurs sauter vivement de branche en branche, cherchant partout en vrais gourmands, les noix dont ils raffolent. Les pommes de pin aux branches, le doux tapis d'aiguilles par terre nous rappellent l'automne dans une partie du bois plutôt dénudée d'autre végétation. Les forêts de hêtres et de chênes sont plus vivantes et plus parlantes. Une partie de ce genre de forêt ferait le désespoir du peintre par la gamme chromatique de ses innombrables teintes. Du vert foncé au rouge vif et au grenat, en passant par les différents jaunes, clairs et foncés,

tout est là représenté par le feuillage, si uniformément vert en été. Et le sous-bois, quelle vie, quelle luxuriance (*sic*)! Les broussailles sont touffues, presque impénétrables, les pluies d'automne leur ont donné plus de vigueur. Dans le feuillage multicolore et enchevêtré des lianes et des différents buissons, les baies font ressortir leurs grappes rouges et noires, jaunes et blanches. L'églantine, dont le fruit ressemble à un petit bonhomme au bonnet noir, au manteau pourpre, aux souliers verts, voisine avec le chèvrefeuille qui, à côté des dernières fleurs, porte de beaux fruits rouges comme de petites billes. Le sureau ploie sous le poids de ses grappes noires et brillantes. Les lianes ne sont qu'un fouillis inextricable de fleurs floconneuses et duveteuses, toute cette végétation est originale et féconde. Les mousses sont innombrables et veloutées; elles semblent imprégnées, ainsi que les herbes longues et vertes, par l'humidité abondante que renferme le sol. Le sentier dans cet endroit de la forêt est recouvert d'un épais tapis de feuilles, qu'on foule chaque année avec le même plaisir qu'aux temps où, toute petite, cette distraction formait un des principaux attraits des promenades d'automne. La végétation est très parlante en cette saison : les oiseaux ne le sont pas moins. Veulent-ils combler les vides faits dans leurs rangs par la désertion de beaucoup de leurs frères vers les régions chaudes ou se racontent-ils leurs plaisirs des derniers beaux jours et leurs préoccupations pour le long hiver? Toujours est-il qu'ils bavardent sans relâche jusqu'au crépuscule, où les uns se taisent, et où les autres exhalent leurs inquiétudes en un chant grave et mélancolique.

« Le soleil d'automne est dans les heures du midi encore très chaud et brillant; il pénètre la voûte épaisse des bois, chauffant de sa caresse toute cette végétation qui bientôt va mourir. Elle semble redoubler d'éclat et de beauté, profiter avec intensité du soleil qui va se faire de plus en plus rare. Bientôt le soleil baisse à l'horizon, alors les brumes s'élèvent de toute part emplissant les vallées, coupent les villages, escaladent les pentes et enveloppent toute chose d'un voile gris et lugubre, dont l'humidité perçante est un souffle de mort pour quantité de feuilles qui tombent rejoindre leurs sœurs déjà mortes. Mais le

lendemain le soleil se lèvera tout aussi beau; les vides de la veille ne se remarqueront guère en commençant, mais peu à peu tout périra et l'hiver dominera. Il s'agit donc de jouir autant que possible des belles journées d'automne et de se pénétrer des beautés qu'il nous offre dans la nature. »

De la description, passons à la narration et choisissons le thème qui nous intéresse le plus : l'arrivée des Français en Alsace.

« Le 7 août 1914 ! Quelle belle date ! Elle restera éternellement gravée dans les annales de ma petite ville et je ne peindrai jamais qu'insuffisamment l'émotion que nous avons ressentie ce jour-là.

« Depuis plus d'une semaine, on vivait dans une continuelle inquiétude. Le va-et-vient mystérieux des troupes allemandes ne prédisait rien de bon.

« Ils prévoyaient bien que l'aigle prussien serait abattu. Un sergent allemand, parlant des Alliés à un habitant lui dit : « Beaucoup de chiens causent la mort du lapin. »

« Arrivait le vendredi 7 août. Un soleil radieux se levait. Un ciel bleu immaculé, sans un nuage. La campagne était verdoyante. Tout le monde avait le pressentiment qu'il se passerait quelque chose de merveilleux. Des cyclistes, allaient, venaient, revenaient. Des officiers fiers comme des dogues passaient d'un air affairé. On avait l'impression qu'il ne se sentaient plus sûrs. Tout à coup, « pan », un ronflement sinistre, une détonation. En un clin d'œil, toute la population civile était rentrée. Dans la rue, il ne restait plus que des sinistres silhouettes grises s'agitant comme des fantômes. Des commandements brefs : « Rassemblez-vous ! » et voilà qu'au premier coup de 75, les soldats de la colossale armée allemande prirent la poudre d'escampette. Pendant ce temps, les coups se succédaient. Les nuages des shrapnells se balançaient au-dessus de la forêt, coiffant les sapins d'Alsace d'une imperceptible aigrette. Et encore en partant, les Boches, pour terroriser les habitants, leur criaient de fermer les volets. Mais en vain, car on respirait plus librement déjà en les voyant disparaître, eux, les derniers.

« On se hasarda alors de sortir. Et n'osant croire ses yeux, on voyait luire au loin les premiers pantalons rouges. Puis il se passa quelque chose d'inoubliable. En un instant, toute la popu-

lation fut sur pied. Les Français! Les Français! Enfin les voilà!

« L'Alsace, dominée pendant quarante-quatre ans par un farouche vainqueur, se levait, secouant ses chaînes, étendant ses bras vers les soldats libérateurs. Ils arrivaient, baïonnette au canon, défiant l'ennemi; les vieux vétérans qui avaient vécu 70 se tenaient là, chapeau bas, leurs yeux mouillés de larmes. Un vieux, que jamais on n'avait entendu proférer une parole, traversa la rue en courant et en disant : « Je m'en vas leur serrer « la main. »

« L'enthousiasme était général. Les jeunes filles vidaient les pâtisseries et offraient bonbons et chocolats. On alla dépouiller les jardins et les fleurs ne pouvaient presque pas suffire. Les femmes s'empressaient avec des cruches pour les faire boire, car le soleil d'août chauffait dur. Et ils défilaient toujours, ces beaux soldats! Alors les officiers commandèrent : « Rentrez les baïonnettes! » Sur ce, éclatèrent des cris, des applaudissements frénétiques. Un des habitants les plus distingués qui, malheureusement depuis a payé sa parole de sa vie, souhaita la bienvenue en quelques mots touchants. Juste à ce moment-là, un vieux commandant passant à cheval devant notre maison, sortit de sa poche un grand ruban tricolore, le premier que nous voyions depuis longtemps, et nous l'offrit avec ces mots : « Prenez, mes enfants, ce souvenir; c'est pour le droit et la liberté que nous nous battons, et nous vaincrons, soyez-en certains. Et on croyait voir planer au-dessus de ces magnifiques héros la Marseillaise indiquant de son glaive la victoire. L'horloge sonnait quatre heures; et toujours ils passaient encore, fantassins, artilleurs avec leurs 75. Ils allaient joyeusement prendre possession de la mairie et ils affichèrent une pancarte : changement de propriétaire. Les fonctionnaires boches qui étaient restés là n'étaient pas contents. Ils proféraient des menaces, disant que jamais ils n'auraient cru qu'on recevrait « un ennemi » de cette manière. « L'ennemi, leur répondit une jeune fille, jamais les Français n'ont été nos ennemis; au contraire, tous nos cœurs leur restaient fidèles. » Alors ils se retirèrent, voyant qu'ils ne pouvaient troubler la joie commune. Le soleil baissait, dorant de ses derniers rayons cette journée historique et vraiment inoubliable. »

Les devoirs que je viens de lire sont parmi les meilleurs, au point de vue de la correction et du style. Mais, si l'on veut se faire une idée exacte des résultats, il ne faut pas s'en tenir à ce choix. Pour savoir ce que peut faire la bonne moyenne des élèves, il convient de jeter aussi les yeux sur les devoirs à peu près passables qui sont d'ailleurs en Alsace, comme ailleurs, les plus nombreux. La rédaction suivante concernant la vie des soldats a été écrite par un élève du cours moyen d'une école élémentaire.

« Je veux te raconter comment est la vie de nos soldats dans notre village. Il y a des artilleurs du Xe régiment. Le matin, ils font boire les chevaux, vont faire le pansage ; ils leur donnent du foin et vont boire le café. Quand ils boivent le café, ils sont dans le jardin où vient le cuisinier avec une marmite. Chacun a une tasse en fer d'où ils puisent leur tasse dans la marmite. Après vont quelques-uns au bois où sont des canons, mais je ne sais pas ce qu'ils font. D'autres à la promenade. Quand ils reviennent, ils vont dîner, mais je ne sais pas à quelle heure ils dînent. Après ils vont à l'appel, quelques-uns vont déjà avant pour aller dans l'auberge ; ils vont au fourrage pour chercher du foin, ils prennent notre brouette ; ils ne sont pas gentils, parce qu'ils l'ont déjà une fois cassée. Mais ça ne fait rien ; ils nous ont déjà fait beaucoup de petits travaux, ils ont chargé du fumier, ils ont cherché notre bois dans la forêt. Maintenant je ne sais plus beaucoup à te dire. Ton ami qui t'embrasse, etc. »

De l'examen des devoirs, on est donc en droit de conclure que dès maintenant les élèves d'Alsace peuvent rivaliser avec leurs camarades des autres provinces.

Les faits ont consacré d'ailleurs solennellement ces résultats. En 1915 [1], indépendamment de l'examen de fin d'études, une session spéciale du certificat d'études primaires a eu lieu à Rougemont-le-Château pour les élèves des écoles alsaciennes. Ces épreuves ont eu lieu le 12 novembre 1915, 7 élèves du territoire de Dannemarie, 6 du territoire de Masevaux ont été admis dans des conditions très satisfaisantes.

A la fin de l'année scolaire 1916, il a été possible de faire mieux. Trois sessions spéciales ont été organisées avec le

1. Rapport déjà mentionné.

concours de l'autorité académique : à Rupt-sur-Moselle, le 22 juillet 1916, à Thann pour Thann; à Montreux-Château le 29 juillet 1916, pour Dannemarie; à Rougemont-le-Château, le 29 juillet 1916, pour Masevaux.

Si on considère, ajoute le rapporteur, que l'examen a eu lieu dans les mêmes conditions que l'examen du certificat d'études pour les écoles de France, et que les commissions ont déclaré n'avoir pas eu à faire preuve d'indulgence particulière, on ne peut qu'être frappé des résultats obtenus :

	Population scolaire.	Élèves reçus.
Territoire de Thann.	4 300	148
— Masevaux	1 950	41
— Dannemarie	2 085	100

Ces résultats d'ordre intellectuel ne doivent pas faire oublier ceux d'ordre moral, non moins importants. Les petits Alsaciens connaissaient et aimaient la France avant notre arrivée. Maintenant, ils nous aiment mieux. Leur affection inaltérable pour nous, jusque-là stimulée par le souvenir et l'espoir, s'appuie dès maintenant sur des fondements solides. La France s'est d'abord incarnée pour eux dans leurs maîtres d'école. Ils ont apprécié leur dévouement, la douceur de leur discipline. Grâce à eux, ils ont vu se dresser peu à peu une autre image de la France, moins moyennâgeuse, plus moderne que celle dont ils avaient gardé fidèlement le culte, l'image de la France républicaine, qui ne croit pas avoir dégénéré depuis Jeanne la bonne Lorraine pour avoir rehaussé son héroïsme de tous les temps, tantôt fleurdelysé, tantôt écarlate, de l'éclat d'un nouvel idéal de justice et de solidarité sociale.

Le droit, la justice, que de clarté dans ces mots aujourd'hui! L'écolier alsacien en saisit le sens. On lui a dit les origines de la guerre. « Les Boches, nous dit-il, ces bêtes cruelles, ont mis leurs pieds de fer sur la Belgique. Mais alors, quand l'Anglais, le Russe et tous les autres pays virent çà, ils se joignirent à la France. Aussi, l'Italie se mit en *rache* contre eux et se mit avec les Français. Alors les Boches devinrent en colère et bombardèrent notre village, notre foyer... »

Connaître la France, l'aimer intelligemment, ce lui était au

demeurant chose facile. « Quand on a été une fois Français, écrivait un de mes élèves, on ne devient pas si tôt Allemand. » Le caractère alsacien est le nôtre. Mais il n'avait pu se manifester jusque-là, en toute franchise. De l'esprit et du bon, les Alsaciens, jeunes et vieux, en ont à revendre. Les Allemands en savent quelque chose. Ils aiment, comme nous, avoir les coudées franches, respirer de temps en temps à leur aise, oublier la contrainte des règlements et des lois. Leurs jeux sont devenus, depuis notre arrivée, moins monotones, plus bruyants aussi. C'est un sujet de contentement pour une institutrice qui écrit ces lignes : « Quand elles arrivent au matin, mes petites Alsaciennes, ou quand vient l'heure de la récréation, c'est dans la cour un beau tapage ; mais j'aime entendre leur tapage, parce qu'il est aussi français. Toutes les chansons qui animent les jeux des fillettes de chez nous, les Alsaciennes les ont apprises, et j'entends parfois les toutes petites entreprendre une ronde endiablée, en chantant comme dans nos villages : « Entrez dans la danse », etc. A la maison, en berçant leurs poupées, elles entonnent à tue-tête et pour elles seules l'antique ritournelle de Jeanne la Lorraine : « Ses petits pieds dans ses sabots. » Tout comme en France, les jeunes filles ne sont pas en Alsace moins terribles que les garçons. De l'ardeur, de la pétulance, du mouvement, des cris, disons le mot, du *chahut*, voilà ce qui différencie surtout les récréations alsaciennes et françaises des « pauses » silencieuses dont s'accommodent les Allemands. Nul ne saurait peut-être, si je ne le disais aujourd'hui, tant le *Bulletin des Armées* est incomplet, qu'au cours d'une récréation du mois de janvier 1916, les élèves de l'école élémentaire de Saint-Amarin, en lutte avec les chasseurs alpins rassemblés sur une promenade dénommée « Le Pré aux Oies », refoulèrent leurs adversaires par une avalanche de boules de neige, les obligèrent à lever les bras et à s'écrier : « Camarades ! » puis s'emparèrent définitivement du kiosque à musique.

Ils ont aussi les qualités de tact et de politesse que nous aimons. « Ils s'adressent aux étrangers et à nous, nous dit le directeur d'une école primaire supérieure, avec l'aisance et la courtoisie exempte d'obséquiosité qui distingue la politesse française, et si, coiffés du « calot », ils font le salut militaire,

c'est à la française, plus un moyen de déférence affectueuse que le signe extérieur du respect prévu par le règlement. »

Ils se sentent tellement français qu'ils n'ont qu'une seule idée, qu'un seul désir : apporter à notre pays la contribution précieuse de leur intelligence et de leur activité. Tous ceux qui ont franchi le premier stade, soit en émigrant, pourvus de bourses, vers des établissements de l'intérieur, soit en entrant dans les écoles primaires supérieures du territoire, pensent déjà aux emplois qu'ils pourront tenir : « Beaucoup de nos élèves, écrit le directeur d'une école primaire supérieure, se destinent à l'enseignement et ont toutes les qualités requises pour y réussir; et c'est surtout là que la participation des Alsaciens sera utile à la France. D'autres veulent entrer dans les Postes et Télégraphes, dans les chemins de fer, dans les eaux et forêts. Les concours étant ajournés, ils se préparent au certificat d'études supérieures. Parmi les plus jeunes, beaucoup ont l'intention de parfaire leurs études soit dans un lycée soit dans une école primaire supérieure. Ils se présenteront cette année aux examens des bourses pour ces derniers établissements. Ceux qui veulent devenir instituteurs subiront en 1917 l'examen du brevet élémentaire ou d'entrée dans les écoles normales primaires. L'œuvre accomplie... sera donc fructueuse. Elle prépare à la France, au milieu des temps tragiques de la guerre, les soldats de la paix, qui lui reconquerront, grâce à leur amour pour elle, les provinces que la force lui avait arrachées et où la culture n'avait pu prendre racine. »

Avec l'aide des nouvelles écoles, l'âme alsacienne s'est reconnue en nous. Ainsi elle s'est retrouvée elle-même. C'est là le résultat le plus évident et le plus encourageant de nos efforts. « L'âme française, écrit une institutrice, avait pendant trop longtemps fait vivre ce pays. On l'a rendue muette, on l'a crue morte, elle n'était qu'endormie. Comme au début du printemps, sous la neige, qui va disparaître, germent les blés nouveaux, aussi dans nos écoles se réveille l'ancienne Alsace, petite fille exilée de la grande patrie. Cigognes d'Alsace, n'émigrez plus! L'aigle d'Allemagne s'est envolé. L'Alsace à jamais est redevenue française. »

LUDOVIC MEISTER.

L'Enseignement de l'Allemand en Allemagne.

A lire les revues pédagogiques allemandes aussi bien que la grande presse d'outre-Rhin, il semble qu'en Allemagne l'enseignement de l'allemand subira plus que tout autre l'influence de la guerre. Renouvelé désormais dans son esprit et dans ses fins, il deviendrait la discipline féconde et puissante entre toutes, celle qui reléguerait au rang des erreurs et des faiblesses coupables les disciplines étrangères d'autrefois et, remplaçant le grec, le latin, les langues modernes par l'allemand du moyen âge, les langues du nord et l'Épopée germanique, elle formerait ces purs Allemands, dont la pensée et le sentiment, les actes et les désirs, la conception de l'individu, de la patrie et du monde procèdent d'une seule et même flamme de vie, — de l'Allemagne au-dessus de tout, du germanisme triomphant.

Indiquer ici, en se fondant sur des opinions allemandes traduites ou résumées aussi fidèlement que possible, quelles sont les raisons qui expliquent ces fins nouvelles proposées à l'enseignement de l'allemand, noter quelques-uns des aspects que revêt ce mouvement réformateur et révolutionnaire à plus d'un chef, tel est le but immédiat de cet article dont pourtant la raison est ailleurs, car il voudrait être surtout un avertissement et comme une mise en garde.

I

La guerre a ravivé soudain et replacé au premier plan des discussions pédagogiques la question de la réforme en matière d'enseignement et d'éducation. Née des succès de 1866 et de 1870, elle fut formulée définitivement entre 1880 et 1890.

Sous prétexte de refonte des programmes et des emplois du temps, c'est de l'avenir allemand qu'il s'agissait, de cette plus grande Allemagne telle qu'elle se révélait chaque jour dans les bulletins de victoire de ses statistiques commerciales, et aussi, c'est de ce peuple unique entre tous, qu'on voulait définitivement libérer des civilisations antiques désuètes ou des civilisations modernes décadentes pour l'instaurer sur un « rocher de bronze » à la tête des nations. Il fallait donc élever des générations capables de préparer l'apothéose future, il fallait transmuer les valeurs anciennes, instituer une nouvelle échelle de grandeurs. L'enseignement du gymnase classique suffirait-il à ces fins nouvelles ?

Beaucoup ne le pensèrent pas et, en 1886, Burdach exprimait ainsi leurs doutes dans la revue *Anzeiger für deutsches Altertum und deutsche Literatur* : « Nulle étude au lycée n'est le point central d'où rayonnent la chaleur et la vie. Au temps de Winckelmann et de Gœthe on a puisé à la source de l'hellénisme, mais cette flamme de vie s'est éteinte et les élèves lisent les Anciens sans enthousiasme... » Depuis que les Allemands forment une nation, l'enseignement ne peut plus avoir d'autre but que le *lycée national* et si l'enseignement souffre d'une « hypertrophie de l'intelligence » et d'une « atrophie de la volonté morale et de l'âme », il faut une autre thérapeutique que celle de l'ancien gymnase classique. Aussi, élargissant une pensée de Gœthe et trouvant le salut dans le développement de l'individualité de chacun et du peuple tout entier, demandait-il que l'école allemande devînt une « maîtresse d'éthique nationale ».

Dès lors, des livres entiers furent consacrés chaque année à la question de l'enseignement national, la réforme fut à l'ordre du jour, et Guillaume II lui conféra un lustre et une importance durables par les discours qu'il prononça en décembre 1890 devant les quarante-cinq hommes de confiance réunis sur son ordre pour délibérer des modifications à apporter dans l'enseignement secondaire.

Le roi, après avoir remarqué qu'il se serait fort réjoui si l'on n'avait pas appelé ces débats d'un mot français Schulenquête, mais d'un mot allemand *Schulfrage*, déclara : « Avant tout, il manque à l'enseignement du gymnase une base nationale. Il faut

que nous fondions le lycée sur l'allemand ; il est de notre devoir d'élever de jeunes Allemands pénétrés du sentiment national et non pas de jeunes Grecs et Romains. Il faut que nous renoncions à cette base qui subsista durant des siècles, à cette vieille éducation monacale du moyen âge, où l'on jugeait de tout par le latin et aussi par quelque peu de grec. Mais ces disciplines ne sont plus décisives; il faut que nous fassions de l'allemand la base de notre enseignement, il faut que la composition allemande soit le point central autour duquel tout pivotera. Si un candidat au baccalauréat remet une copie allemande irréprochable, on peut en déduire le degré de sa culture intellectuelle et juger s'il a quelque valeur ou non. »

Le 17 décembre, à la conférence de clôture, le roi ajoutait : « ce fut de tout temps le privilège de ma maison que, sentant les pulsations de l'heure, mes ancêtres ont toujours su découvrir les événements futurs. Puis ils sont restés à la tête du mouvement qu'ils étaient déterminés à conduire et à diriger vers des buts nouveaux. Je crois avoir découvert où tendent le nouvel esprit et le XIX[e] siècle s'achevant... »

La question de l'allemand était ainsi nettement posée et elle apparaissait double :

1° Il s'agissait de proscrire les mots étrangers introduits dans la langue allemande.

2° Il s'agissait surtout d'instituer une discipline nouvelle : l'allemand devait être la « base nationale » du gymnase transformé.

Pour l'aider à accomplir cette tâche, Guillaume II pouvait compter sur de chauds partisans. En 1881 s'était fondée l'*Allgemeiner Sprachverein*, Société générale de la langue allemande, qui se montrait fort active. Ses membres multipliaient les conférences, fondaient des unions locales, faisaient paraître un journal mensuel où des hommes de la valeur de Behaghel décidaient du sort des mots et du cas des régimes, où l'on conviait tous les adhérents à n'employer que des mots authentiquement allemands et à proposer des équivalents pour les mots étrangers. Sans doute la Société et sa propagande provoquaient-elles des sourires; mais les professeurs n'étaient point rares qui interdisaient à leurs élèves les mots étrangers dont eux-mêmes usaient et

abusaient. Qu'il eût suivi les cours d'une Université ou qu'il fût simplement le dernier des commis, un Allemand, en effet, éprouvait une joie indiscrète à parsemer sa langue de mots étrangers. Il y voyait une marque de culture et de bon ton ; le peuple lui-même disait chaque jour *adieu*, c'est-à-dire au revoir, en sortant du *restaurant* où il avait mangé une *tasse bouillon* (prononcez bouillong) et il recherchait les magasins de premier *rang* où tout était *élégant*, *chic*, à la *mode de Paris* et *very select*.

La macédoine de mots qui constitue le vocabulaire était telle que Venn composa un dictionnaire dont l'unique mérite est de mettre à la portée du public allemand les mots étrangers à demi germanisés seulement et incompréhensibles à bien des gens. Serrant la question de très près, l'*Allgemeiner Sprachverein* faisait paraître des dictionnaires techniques où le vocabulaire spécial à telle ou telle activité (école, tissage, métallurgie, etc.) était expurgé de tout apport étranger. Seulement ces translations ne laissaient pas de provoquer quelques légitimes hésitations. *Bouillon* faisait place à *Kraftbrühe* (bouillie fortifiante), *Billet* à *Karte* et *Coiffeur*, *Friseur* à *Haarkünstler* (artiste en cheveux), etc., etc...

Mais en somme, et malgré l'activité méritoire et parfois heureuse de tous les Allemands qui défendaient la cause de leur langue, il ne se trouverait personne, croyons-nous, qui osât affirmer qu'au cours des dernières années « le vieux mal héréditaire », la « manie des mots étrangers » n'ait pas continué à faire des ravages : l'Allemagne n'avait pas entendu l'appel de son empereur. Peut-être le peuple n'était-il point le seul coupable : au cours des conférences scolaires de 1890, l'Empereur lui-même n'employait-il point : discussion, politisch, technisch, pädagogisch, schematisieren, Form, circulieren, hygiene, méthode, Organisation, Examina, etc..., une centaine de mots étrangers au total, et ses derniers discours montrent qu'il n'a pas renoncé à ces termes d'emprunt.

Et il ne paraît pas que Guillaume II ait été plus heureux dans son espoir de fonder l'éducation nationale sur l'étude de l'allemand. Aucune législation d'empire relative à l'Instruction publique n'ayant été prévue dans la Constitution de 1871, l'influence immédiate de Guillaume II s'arrête aux frontières de

la Prusse, et en Prusse même l'initiative royale ne triompha pleinement qu'en ce qui concerne l'histoire. Les réformes de 1891 (Cf. *Revue Pédagogique*, 1891) l'établissent surabondamment. Qu'on ouvre au mot « éducation nationale » par exemple, le manuel encyclopédique de pédagogie publié par Rein (2e édition 1904). L'auteur de ce très important et lumineux article, le Dr Otto Richter, voudrait réaliser l'unité nationale en matière de politique, de culture et de race, mais il ne semble pas chercher dans l'étude intensive de l'allemand le moyen d'aboutir; l'histoire de la civilisation allemande lui paraît plus propre à cette fin. « Cet esprit national doit être et peut être l'objet d'une éducation raisonnée. C'est pourquoi *il faut* exiger de *tout éducateur* une connaissance approfondie de l'histoire de la culture allemande et une appréciation solidement établie du caractère national allemand, de même qu'une profession de foi fort nette sur les devoirs et les fins du germanisme. » D'aucuns même protestaient contre cette prépondérance qu'on revendiquait pour les disciplines spécifiquement germaniques. Plusieurs s'élevaient contre l'épithète « national » et Paulsen demandait qu'on n'accentuât point l'élément national dans l'éducation. (Cf. Paulsen, *Deutsche Bildung — Mentschheitsbildung*.)

Quand, après dix ans de luttes, les suggestions de Guillaume II aboutirent à la Réforme scolaire de 1900, celle-ci mit fin au monopole du gymnase classique auquel on assimila le *Realgymnasium* et l'*Oberrealschule*, mais elle ne fit nullement de la langue allemande la base des études secondaires.

Aussi les « germanistes » continuèrent-ils leur propagande. Ils se démenaient fort, ils avaient leur revue, leur ligue, leurs Congrès et ceux de Marbourg et de Francfort furent particulièrement significatifs. Ils voulaient que l'allemand fût enfin reconnu comme la première des disciplines et qu'on lui demandât le secret d'une éducation capable de donner à la nation allemande cette harmonie, « qui est, il faut bien le reconnaître, le privilège particulier de l'hellénisme. » (Cf. Guillaume II, discours aux élèves du lycée royal de Cassel, 19 août 1911. Ajoutons, il est vrai, que l'hellénisme de l'empereur-roi avait sa source dans la préface du livre de Chamberlain, *La Genèse du XIXe siècle*!)

Le 23 juillet 1914, Burdach, soucieux lui aussi d'harmonie et

de concorde, demandait à la *Zeitschift für den deutschen Unterricht* (*Revue de l'Enseignement de la langue allemande*) de publier à nouveau l'article paru dans l'*Anzeiger für das deutsche Altertum* (*Revue de l'Antiquité germanique*) en 1886, et il y ajoutait ce commentaire résigné :

« Inextricable et menaçante confusion de contrastes non aplanis, haine exacerbée de contradicteurs supposés ou vrais, laideur des querelles entre amis, tels sont les signes sous lesquels notre patrie doit aujourd'hui poursuivre sa route. Le lycée n'a-t-il pas alors le devoir de méditer sur lui-même, de devenir le lieu où s'exerceront et se fortifieront tous les dons grands et nobles de notre nation ? *L'enseignement de l'allemand n'a-t-il pas dès maintenant la mission de préparer la concorde nationale, l'esprit de justice et de vérité, la fidélité envers nous-mêmes et envers le génie allemand, mais aussi à estimer et à comprendre la vie nationale des peuples étrangers et leurs productions?* Que le lycée allemand, l'enseignement de l'allemand aident la génération qui vient à se diriger vers la lumière à travers ce labyrinthe! Germanistes, en avant!... »

Formerait-on des hommes, « de bons Européens », ou des Allemands germanisants? Voilà donc comment se posait la question à la veille de la guerre lorsqu'elle se posait; mais en somme on s'était accommodé d'un *modus vivendi* où les disciplines classiques avaient encore la partie belle, et où chacun trouvait place.

Telles étaient du moins les apparences! Elles sont tout autres aujourd'hui. Car maintenant, les germanistes et tous ceux que le succès a séduits, annoncent au monde avec une ardeur tapageuse et une foi robuste les vertus éducatives de la langue allemande. Elle sera désormais la base nationale, la « pure flamme de vie », le miracle quotidien et grandiose de l'humanité pure se révélant aux Germains et qu'ils iront porter, commis voyageurs d'éternelle vérité et de bonheur terrestre, aux quatre coins de l'Europe et du monde!

II

Ce fut tout d'abord aux mots étrangers qu'on s'en prit. Ce que n'avaient pu trente ans d'efforts et des siècles de remarques judi-

cieuses, la passion et la haine l'accomplissent, paraissent vouloir l'accomplir. A l'école *la lutte contre les mots étrangers* est à l'ordre du jour; d'innombrables articles de presse (Cf. les numéros mensuels de l'*Allg. Sprachv.*) rappellent aux Allemands qu'ils ont des devoirs envers leur langue, auxquels nul vrai patriote ne saurait se soustraire, et l'*Allgemeiner Sprachverein* exulte.

Sous la signature de son président elle publiait en août 1914 cet appel :

A tous les Allemands!

« La semence que l'*All. d. Verein* a répandue durant trente années d'infatigable labeur pour qu'on cultivât la langue maternelle allemande, a levé, magnifique. A cette heure particulièrement grave, le sentiment du peuple tout entier pour sa langue s'est éveillé comme soudainement.

« La vérité fondée sur l'expérience, qui fait de la langue maternelle non corrompue le lien le plus solide du germanisme, son appui le plus noble et le plus fort, *sa forteresse inébranlable*, s'est frayé un chemin de haute lutte.

« Le peuple s'est levé, la tempête s'est déchaînée, mais elle grondait aussi contre les profanateurs de la noble langue allemande, contre le vieux mal de l'imitation de l'étranger, ce mal héréditaire propre aux Allemands, contre tout exotisme avilissant, contre la manie de copier les Anglais et les Français. Partout, c'est avec zèle, c'est avec enthousiasme que l'on se met à l'œuvre pour enlever les inscriptions publiques, les enseignes de boutique, les annonces des magasins, etc..., tous ces tristes témoignages de l'abaissement où l'Allemagne fut un temps, et on les remplace par de *bon* allemand. Et partout il apparaît que notre langue, riche et magnifique, y suffit amplement.

« Honte à l'Allemand qui souillera désormais sa sainte langue maternelle. Souviens-toi que tu es un Allemand!

Berlin. »

Ainsi, il s'agissait de montrer qu'on était Allemand, bien Allemand, et qu'on pouvait avec profit se passer d'autrui. Comment dès lors ne pas rougir de honte et ne pas se débarrasser en hâte de tout le fatras inutile qu'on avait jusqu'alors traîné avec soi.

Et vite, l'on voulut jeter par-dessus bord ce simple mot « Adieu » qui signifiant « Au revoir » venait aux lèvres à tous moments. Mais voilà qu'à l'épreuve, l'opération s'avérait fort difficile. Car il est simple de supprimer le mot adieu, seulement il faut le remplacer. Or, en fait, *auf Wiedersehen* a vécu. La *Deutsche Tageszeitung* du 22 août 1914 traita de la question, les *Wiesbadener Neueste Nachritchten* du 30 septembre eurent une trouvaille, qui fit palpiter d'espoir inavoué l'*Allg. Sprachv.* (novembre 1914, p. 390). L'article disait en substance :

Il est difficile de se déshabituer du mot adieu. Pourquoi alors ne pas imiter les soldats. Ils disent non *Lebe wohl* (qui équivaut à notre adieu français), mais *Mach's gut.* « Et en cela aussi nos braves sont dignes d'être nos modèles. Nous ne pouvons rien faire de mieux que de les imiter au plus vite. Ainsi donc *mach's gut.* »

A la prendre littéralement, cette tournure impérative pourrait signifier « agis bien », mais le verbe machen a tellement de significations qu'il finit par n'en plus avoir et, d'après des prisonniers que nous avons consultés, *mach's gut* pourrait se rendre, si nous en gardons l'allure populaire, par « tire t'en bien » ou peut-être même par le « débrouille-toi » de nos soldats. Peu importe d'ailleurs, car cette ingénieuse suggestion n'a pas eu de succès.

La lutte n'en continua pas moins pour « extirper ce salut welche ». Dans ce même numéro de novembre, l'*All. Sprachv.* sous le titre « exemple à imiter » fit paraître les lignes suivantes :

« Sur une table de la librairie Negelein à Anklam, se trouve un tronc avec cette inscription : « Qui prononce le salut français « Adieu » en sortant d'ici, doit verser de bon gré 5 pfennig pour la Croix-Rouge.

Puis ce fut une affaire à demi commerciale. La maison d'édition Herrmann Thòms à Leipzig lança des pancartes, « agréablement illustrées » et mesurant 18 centimètres sur 12, qu'on suspend à la porte, pour rappeler à chaque visiteur qu'il est de son devoir de saluer par des mots allemands. Dans le même but on éditait en même temps « de plaisantes et jolies cartes postales ». Naturellement la concurrence s'en mêla, et la surenchère! La maison Heinrich Stóhr, à Cassel, publia des placards de 42 cen-

timètres sur 22 centimètres et demi qu'on place dans les boutiques et magasins, et des pancartes de 12 centimètres sur 8 que les particuliers accrochent à leurs portes. La librairie Gustave Winter à Herrnhut édita une carte postale portant la mention :

« QUE LE SALUT SOIT ALLEMAND. »

Les formules de politesse et les salutations qui terminent une lettre ne furent pas épargnées. On proposa de les remplacer par *Mit deutschem Gruss.* « Ce salut est un acte de foi dans l'honnêteté et dans le génie de l'Allemagne et il agit sur le contenu et sur la forme de la lettre en y apportant de la vivacité, de la fermeté et de la tenue. »

Et le mot « pardon », d'un usage si fréquent pour remplacer *ichbitte um Verzeihung* et qu'on prononçait par*dong*, fut traqué avec le même acharnement. La « Kreuz-Pfennig-Sammlung » de Berlin, nº 107 (Reichstag, chambre 16) « vend des carnets de vingt timbres à 5 ou 10 pfennig que l'on peut se procurer aussi dans tous les magasins, hôtels et restaurants. On se propose de faire d'une pierre deux coups, c'est-à-dire qu'on veut mettre le travail de purification de la langue au service de la Croix-Rouge. Que celui qui, imprudemment, a la bouche toujours pleine de bribes étrangères, ne s'étonne donc pas à l'avenir s'il voit son voisin réjoui tirer de sa poche un de ces petits carnets et en détacher, selon qu'il est plus ou moins hardi, ou qu'il estime la faute plus ou moins grande, un timbre à 5 pfennig ou à 10 pfennig, qu'il fera payer par le coupable. »

De tels moyens font sourire. Au temps de la guerre de Trente Ans, si nous en croyons Philipp Hardörffer, auteur de huit volumes « d'amusements de la conversation », des demoiselles nobles menacent un « brave soldat allemand » de l'obliger à boire de l'eau, chaque fois qu'il prononcera un mot étranger. (Cf. Bartholdy, *der Neue Merkur,* septembre 1915.)

Et la lutte continue. Nous ne savons pas encore au juste ce qu'elle fut, mais il ne nous paraît pas déplacé de croire qu'elle aura donné lieu à bien des scènes comiques et qu'elle aura revêtu les formes les plus inattendues. En novembre 1914, le journal de l'*All. Sprachv.* ne publiait-il pas en effet la notice suivante :

« Un grand nombre de journaux mentionnent comme une exception justifiée dans la lutte contre les mots étrangers le mot *frank-tireur* qu'ils veulent conserver pour désigner les hommes dénaturés, les monstres (*Unmenschen*) qu'il est honteux de rencontrer en France, en Belgique, en Russie, mais qui ne se trouvent pas chez les Allemands. Le 5 octobre, dans le *Deutscher Kurier* (Kurier, c'est-à-dire courrier, serait-il authentiquement germanique, celui-là ?), W. Ratch s'attaque à cette opinion, et à notre avis, avec des raisons péremptoires. Frank-tireur est trop bon pour de telles gens, car sa signification n'est pas autre que celle de notre mot *Freischütz* et il pourrait fort bien désigner mieux ce que nous comprenons sous ce vocable, c'est-à-dire mieux que le vil assassin plein de traîtrise et d'infamie. Celui-là, nous devons l'appeler du nom qui lui convient et qu'il n'y a pas besoin de chercher longtemps, et ce nom c'est *assassin*... »

Le *Courrier Allemand* et la rédaction du journal de l'*Allg. Sprachv.* ont oublié l'histoire d'Allemagne. Mais il nous souvient d'un « ordre royal » et règlement de Landsturm, publié le 21 avril 1813 où il est dit entre autre chose que tout habitant (*Siuatsbürger*) est tenu de lutter contre l'envahisseur, de résister à ses ordres, de lui nuire par tous les moyens possibles, les plus meurtriers étant les meilleurs, de le tuer individuellement ou par groupe, de ne pas porter d'uniforme et de s'armer de fusils, de baïonnettes, de piques, de fourches, de haches, de faux,... de considérer l'espionnage comme un devoir, de détruire les moyens de communications, de ne jamais s'opposer à l'ennemi par masse compacte, etc. Et von Clausewitz aussi connaissait ce règlement : il l'a reproduit dans son gros ouvrage sur la guerre; et Treitschke, encore qu'il cherche des faux-fuyants (« Il est difficile de croire que Scharnhorst ait entièrement approuvé la forme et le contenu »), ne peut s'empêcher de trahir la joie qu'il en ressent : « Les vieillards fatigués et les adolescents imberbes s'exercèrent avec zèle au maniement de ces armes brutales... » (Cf. *Treitschke. Deutsche Geschichte* im XIX *Jahrh.* I, p. 440-11.)

Où étaient alors les francs-tireurs ? Et que deviennent les *Befreiungskriege*, ces guerres « de la liberté » ou « de la délivrance » contre Napoléon à demi vaincu déjà par la Russie,

guerres dont l'Allemagne et la Prusse tirent pourtant une si prodigieuse vanité?

Comme les protestations contre les réclames en français ou en anglais, comme les pancartes au-dessus des portes et les tirelires, comme les exagérations maladroites de la lutte contre les mots étrangers, comme tout ce mouvement comique et anodin revêt une signification nouvelle à la lumière de cette notice sur le mot franc-tireur.

A vrai dire, le but qu'on poursuit en traquant les mots étrangers, ce fut, ou c'est pour quelques-uns l'épuration de la langue et la réaction nécessaire contre la manie de copier l'étranger; mais depuis la guerre l'esprit dont procède le mouvement a changé. Par ce que nous en connaissons et par ce qu'il nous est permis d'en inférer, il nous paraît qu'en s'attaquant à un mot d'origine française, on vise moins ce mot que la France; la question, de linguistique qu'elle était, appartient désormais au domaine de la politique et de la guerre; elle ne procède plus d'un sentiment de fierté légitime et de respect de soi, mais du dédain outrecuidant et de la haine.

*
* *

Faut-il s'étonner dès lors que les pouvoirs soient intervenus? le Gouvernement royal de Dusseldorf envoya aux inspecteurs primaires (*Kreisschulinspektoren*) une circulaire d'où nous extrayons ces lignes : « Nous vous invitons à intervenir sans trêve pour qu'on évite dans l'enseignement toutes les expressions et locutions étrangères pour lesquelles la langue maternelle possède des tournures allemandes. » L'administration des chemins de fer badois prévint les tenanciers des buffets qu'ils devaient éviter les mots étrangers sur leurs menus. A Munich, la *Königliche Flurbereinigungskommission*, c'est-à-dire la commission royale qui s'occupe d'améliorer le lotissement et l'exploitation des terres, s'appelera désormais *Landesant* (Office national) *für Flurbereinigung*. A Stuttgart, la *Polizeidirection* (quel pur allemand!) prend en main la cause des mots allemands. Elle publie un index des mots étrangers les plus fréquents et en donne de bonnes traductions. A Bade, une commission spéciale doit faire disparaître les expressions étrangères superflues. A Oldenbourg,

la direction supérieure des Postes invite les abonnés au réseau téléphonique de Emdem, Osnabrück, Wilhelmshaven, Oldenburg, à reviser leurs insertions en vue du prochain annuaire et à remplacer autant que possible les mots étrangers par des mots allemands.

Arrêtons là cette liste, l'allonger ne nous apprendrait rien de plus, et les « Principes » qui doivent guider la Commission réunie par le préfet de police de Berlin avec mission d'établir les listes de noms étrangers à faire disparaître, nous renseigneront mieux que toutes ces mesures de détail :

6) « Ce n'est ni une traduction ni encore bien moins une explication complète du mot étranger qu'il faut se proposer, mais une désignation de la chose conçue en allemand... »

9) « Ce qui n'est pas habituel paraît facilement étrange au premier abord. Un mot allemand nouvellement créé ou remis en vigueur a les mêmes droits à être pris en considération et soumis à l'épreuve qu'un mot étranger. Que celui à qui une proposition ne plaît pas, ne se répande pas en récriminations, mais qu'il trouve quelque chose de mieux..... »

Et d'autre part, écoutons l'avis d'un pédagogue officiel, le professeur Adolf Matthias, conseiller supérieur intime de gouvernement, dans sa brochure *La Guerre et l'École*, 1915.

« Tout ce scandale des mots étrangers n'est pas seulement un péché contre la langue, c'est un péché dont sont coupables la pensée et le sentiment allemands... Toute cette manie des mots étrangers n'est qu'*une* des manifestations déplorables d'une grave maladie congénitale du génie allemand... Tout cet exotisme de mauvais aloi est affligeant particulièrement parce qu'il montre combien il est en relation avec tout notre passé de honte (Schmachvolle Vergangenheit) où notre idiome était la langue des serviteurs, des valets, du menu peuple... » (Cf. également *Z. f. d. Unt.*, avril 1915.)

Voilà donc toutes les forces allemandes réunies pour entreprendre une lutte à mort contre les mots étrangers ; le peuple apporte sa haine, l'administration la volonté de ses règlements, l'École ses repentirs et ses désirs de mieux faire, la Presse ses serments d'un jour, — tous sont unanimes : dans la bouche d'autrui un mot étranger est un crime impardonnable.

*
* *

Il se pourrait que, toutes forces réunies et la guerre se prolongeant, on finît par l'emporter. Mais il nous reste des doutes. Car les Allemands eux-mêmes ne sont pas absolument certains du succès et de la nécessité du mouvement!

En *mars 1916*, l'*All. Sprachv.* publiait un article où l'auteur Max Bär, déclarait : Je suis d'avis que les mesures administratives, et qu'elles seules peut-être, pourraient être efficaces... Vouloir convaincre un propriétaire que restaurant, hôtel, pension, coiffeur, doivent faire place à *Gastwirtschaft Fremdenhof*, *Fremdenheim*, *Haarkünstler*, est une tentative vaine..., « seul agira le règlement de police générale ordonnant que les placards publics, la réclame aux fenêtres des magasins et les annonces dans les journaux doivent être en langue allemande... »

L'auteur ne dit pas quelle pénalité encourrait le contrevenant; voici en compensation le savoureux commentaire qu'ajoute la rédaction de la Revue :

« Nous avons publié bien volontiers les remarques du très expérimenté philologue. Mais afin qu'on n'en tirât point de fausses conclusions, nous désirerions ajouter que l'Association serait heureuse d'accepter la collaboration avisée des autorités et de la police, mais qu'elle-même n'a jamais appelé — et n'appelle pas la police. Aujourd'hui, il est avéré que la situation est renversée : Ce n'est point le *Sprachverein* qui appelle la police, mais la police et les autorités qui appellent le *Sprachverein*. Et nous nous en réjouissons. »

Pour nous, les remarques du philologue très expérimenté n'en subsistent pas moins et elles constituent un grave aveu. Il faudrait donc en venir aux mesures de police!

Et qu'on veuille bien remarquer que les Administrations et Autorités constituées auront elles-mêmes fort à faire avant d'intervenir dans la vie publique. *Post*, *Armée*, *Finanz*, *Marine*, etc., etc., jusque et y compris la *Polizei* et le *Kommissar*, tous il leur faudra d'abord se réformer[1]. L'*All. Sprachv.* de

1. Tous les mots en italique sont d'un usage courant en Allemagne.

novembre 1914 emprunte avec joie à la *Kriegszeitung* des bouts rimés suivants :

Notre armée est, il me semble,
Fortement contaminée par le français
Cavallerie und (et) *Artillerie*
Infanterie und *Compagnie*
Leutnant und *Bataillon.*
Etc., etc.

Oui, mais

Coups de triques, coups de poings,
Volées de coups, rossées, horions,
Foncer sur l'ennemi en cognant ferme,
Tout cela est resté *allemand.*
C'est pourquoi, vous les jeunes, allez-y à grands coups,
Montrez que chacun de vous pratique encore l'allemand,
Que chaque pays ennemi succombe bientôt :
L'Allemagne, l'Allemagne au-dessus de tout.

Mais après la guerre, ni ces bouts rimés, ni ce mot de général : « maintenant l'armée a des missions plus importantes à remplir », ne vaudront plus et déjà le *Berliner Tageblatt* et après lui le *Vorwärts*, 1915, n° 162, publient une lettre venue du front où il est dit :

« La langue du *théâtre* doit être épurée. Ça fait bien de la besogne !... il ne faudra pas épargner la *critique* et entre le *parterre* et les *galeries*, entre le *comique* et le *tragique*.... il y a encore plus de choses non allemandes que peut se l'imaginer une sagesse pédantesque...

« Et ce qui est justice au *théâtre*, le sera aussi en *musique*, au *concert* et à l'*orchestre*. Les *instruments*, les *symphonies*, les *rhapsodies*.... attendent le baptême.

« Et sait-on si les *variétés*, le cirque, ne s'agiteront pas non plus avec les *artistes*, les *jongleurs*, les *équilibristes*... ?

« Mais voilà qui donne à penser : tout ce qui touche à l'armée (*das Militär*) et dont l'action, à n'en pas douter, est passablement *nationale* malgré tout, se trouve apparemment fort à son goût sous sa peau internationale. Cet élément, qui n'est pas épuré le moins du monde, accomplit avec *l'armée* et la *marine*, avec les *corps*, les *divisions*, les *brigades*, etc., etc. (suivent une cinquantaine de noms étrangers)... bref, accomplit quand même

avec beaucoup de mots qui ne sont rien moins qu'allemands, de bonnes œuvres allemandes. »

Que résultera-t-il de tout cela ?

Pourra-t-on guérir ce « mal héréditaire » fondé dans la nature de la langue, très apte à habiller à l'allemande les mots venus de partout et fondé aussi, semble-t-il, dans le génie même du peuple ? Nul ne le sait, les Allemands eux-mêmes l'ignorent et nous avons le droit de ne pas être moins sceptiques qu'eux. Aussi bien d'ailleurs le succès ou l'échec sont-ils pour nous secondaires : il importait d'étudier en soi le mouvement de protestation contre les mots étrangers parce qu'il s'y décèle un des aspects du tempérament allemand, et qu'il s'agit moins, en somme, de dignité individuelle et nationale que d'une lutte dont les armes, forgées en temps de guerre, serviront encore après la paix.

III

Mais plus silencieuses et plus redoutables sont les armes que fourbissent sans cesse ceux dont la mission est d'élever et de former l'Allemagne de demain. La « guerre mondiale » les a arrachés à l'emprise de l'étranger et leur a montré le chemin de leur propre cœur. Ils préparent maintenant l'éducation nationale, ils reprennent les mots de Guillaume II et veulent faire de la langue allemande *la base* de l'école rénovée.

Nombreux sont les articles écrits sur ce thème et la liste n'est point close. Voici l'un de ceux qui ont paru le plus caractéristiques, il nous servira à établir les tendances du mouvement que nous étudierons ensuite dans ses premières conséquences. Il est écrit par le professeur Dr J. Sprengel et il a paru dans un livre très important, édité en 1916 par Teubner sous le titre : *L'enseignement secondaire allemand après la guerre mondiale*. Ajoutons que Sprengel, protagoniste connu de l'éducation nationale, avait été rapporteur au dernier congrès des Germanistes à Francfort-sur-le-Mein et que la discussion avait été chaude entre lui et le rapporteur du parti adverse, le directeur Biese, partisan convaincu des disciplines classiques.

La pensée du Dr Sprengel est donc celle d'un grand nombre

de professeurs et le fait apparaît évident à quiconque veut bien rechercher dans la *Ztsch. f. d. Unterricht*, 7e et 9e numéros supplémentaires, le compte-rendu du congrès des Germanistes à Francfort en 1912 et à Marbourg en 1913.

Après s'être réjoui comme il convient de la leçon de la guerre, qui fait de chaque Allemand un *voyant*, le Dr Sprengel écrit : « Les nouveaux programmes... attribuent à l'enseignement de l'allemand une valeur importante, voire décisive en éducation, mais il n'y paraît pas au détail des programmes, car on n'a pas pu se résoudre à accorder à cette matière nationale la place et le libre jeu dont elle a besoin pour accomplir sa tâche d'éducation nationale.

« L'une de ces tâches, c'est d'empêcher qu'un fossé ne se creuse entre des élèves soumis à des disciplines totalement différentes. « Le pilier » d'une telle éducation allemande, consciente et créatrice d'unité, ce ne peut être, avec l'enseignement historique et géographique organisé à un point de vue national, que l'enseignement de l'allemand...

« C'est encore l'allemand qui doit éveiller dans le cœur de la jeunesse le sens de l'individualité particulière et du caractère national... Dans la longue série de nos aïeux, nos jeunes filles et nos adolescents se retrouvent eux-mêmes...

« C'est pourquoi l'enseignement de l'allemand embrassant tout le passé de notre peuple est la vraie discipline du présent. Il comprend l'étude de la langue et celle des œuvres littéraires. »

*
* *

Traitant donc de l'étude de la langue, Sprengel, après avoir lui aussi protesté contre les mots étrangers déclare qu' « il est étrange, mais caractéristique, qu'on ne juge pas de la formation intellectuelle d'après la connaissance approfondie de l'allemand, mais qu'on en décide d'après la connaissance des langues étrangères... Aussi, Bernheim, professeur à l'Université de Greisswald, prouvait-il en 1912 que dans des cas absolument esssentiels, les étudiants ne connaissent qu'imparfaitement la langue de Gœthe.

Il résulte de cette situation fâcheuse que l'Allemand, surtout

l'Allemand des classes *cultivées* oublie très vite sa langue maternelle. « Que de forces nous avons ainsi perdues, particulièrement dans l'Amérique du Nord. »

Et personne ne pourra décharger l'école secondaire de la responsabilité de cette lourde faute. On peut dire sans exagération que l'allemand est la langue qui, à le bien considérer, n'y est pas enseignée.

Par principe, notre enseignement de la langue est dans une voie fausse. En faisant étudier les langues étrangères avant que l'enfant ait compris sa propre langue, nous mettons de prime abord les concepts linguistiques sous le joug de l'autorité étrangère. Bien pis, nous faisons violence à notre propre syntaxe par la grammaire latine. On a peine à imaginer qu'on puisse pervertir plus gravement le sentiment allemand de la langue.

Une formation linguistique réelle ne saurait prendre son point de départ ailleurs que dans la langue maternelle. « Car là seulement se trouve un sentiment vivant de la langue, là seulement l'étude de la langue part de la vie réelle et se rattache à une base naturelle et que chaque enfant porte en soi. » Une telle démarche, plus psychologique que logique, écarte tous les obstacles, apporte de la joie et initie à la vie intime de la langue, à son évolution qui se précise lorsque, plus tard, le moyen haut allemand permet de considérer l'histoire tout entière de la langue. « Avec un étonnement joyeux, la jeunesse voit alors tomber le voile qui recouvrait le mystère merveilleux de sa vie intellectuelle, c'est-à-dire de son humanité, le lien profond entre sa manière nationale de penser et celle de sentir lui est révélé, elle apprend à considérer et à comprendre cette individualité spirituelle tout entière dans son devenir et par une telle intelligence des choses, elle apprend enfin à se mettre elle-même à l'épreuve, ce qui est la racine maîtresse d'un patriotisme sain. Ainsi les exigences d'une éducation nationale vont de pair avec celles d'une science vraie. »

Et Sprengel termine en citant J. Grimm :

« Chers compatriotes allemands, à quelque royaume ou religion que vous apparteniez, entrez dans le temple de la vieille langue de votre tribu, apprenez-la, vénérez-la et soyez-lui fidèle. Votre force nationale et votre durée sont liées à son sort. »

Pour le Dr Sprengel, il ne s'agit donc plus d'une simple question de vocabulaire. L'étude de la langue allemande devient la préface nécessaire à l'étude de toute langue, l'initiation féconde entre toutes au culte de la patrie dans son passé comme dans son avenir. Il est regrettable que le Dr Sprengel ait estimé qu'il n'avait pas à faire de propositions sur la réforme à accomplir. Nous ignorerions donc comment l'étude de la langue peut être si féconde, si les revues pédagogiques ne nous apportaient leurs lumières.

Dans la *Ztsch. f. d. U.* de décembre 1915, Otto Tacke se propose de montrer « comment cette formation philologique plus approfondie que l'on veut donner aux élèves peut être obtenue par les seules ressources de l'allemand », et il indique à grandes lignes, quel est l'héritage que l'enseignement de l'allemand pourrait recueillir du français.

D'autre part, l'enseignement trouve dans la guerre une occasion unique de montrer comment s'enrichit une langue, comment se crée le vocabulaire. C'est Anna Hotte qui nous l'apprend, dans une conférence qu'elle fit à Francfort le 13 novembre 1915 à l'*Amicale des Institutrices*.

Les mots anciens revêtent des sens nouveaux, *Liebesgabe*, *M. G. K.* (*Maschinengewehrkompanie*), *Burgfrieden*, *Brod.*, c'est-à-dire, don d'amour, compagnie de mitrailleurs, union sacrée, pain... éveillent maintenant dans nos cœurs de multiples échos.

Et surtout la guerre est une incomparable maîtresse de style. Anna Hotte se rencontre ici avec le Dr Valentiner de Brême. Elle écrit : « les communiqués quotidiens du grand quartier général sont une excellente école de style » : ces propositions principales qui s'enchaînent, brèves et riches de sens, sont des modèles classiques de rapports objectifs. Les plus éclatants faits d'armes sont annoncés sans épithète d'ornement. « Maubeuge a capitulé hier, 40 000 prisonniers dont 4 généraux, 400 canons et un abondant matériel de guerre sont tombés entre nos mains. Le chef du quartier général : V. Stein. »

Qu'on fasse rechercher aux élèves les adjectifs des communiqués. Ils s'apercevront que ces adjectifs ne servent point à enjoliver ou à renforcer le récit, mais qu'ils déterminent sans plus. Les pertes sont « légères ou graves », l'attaque « légère ou

forte », les Anglais « de couleur ou blancs ». On peut vérifier ici la plus importante règle de l'école, qui veut que « plus on a de choses à dire, moins on a besoin de mots ».

Valentiner dans un article de la *Z. f. d. U.* (janvier 1915) écrit :

« Les plus petits peuvent comprendre le style lapidaire, substantiel et net de ces communiqués... Ils ne contiennent rien qui puisse surexciter l'imagination ou exercer une influence fâcheuse sur leur âme. Au cours d'un vol d'observation, une flottille d'avions a obligé deux avions de combat ennemis à atterrir. Un des nôtres manque à l'appel. »

D'autres communiqués de novembre 1914 sont reproduits et Valentiner continue : « L'enfant de neuf ans lui-même lit déjà et comprend les communiqués de l'État-Major, il y apporte le plus vif intérêt et en classe d'allemand nous n'avons qu'à les mentionner pour nous convaincre que tous ceux de son âge les ont lus... Inutile donc de lire ces communiqués à l'école, nous ne le ferons que s'ils sont particulièrement émouvants, afin qu'ils agissent davantage sur la petite bande enthousiaste. De plus, au cours de la leçon de conversation, nous préciserons les idées confuses concernant les institutions de l'armée et de la marine, les expressions militaires... On ne saurait estimer trop haut le profit qu'en tireront les élèves quant à la langue et à l'enrichissement de leur âme. Ainsi les communiqués officiels nous aident efficacement à élever et à instruire notre jeunesse. »

Il va sans dire que tout ce qui touche à la guerre participe de cette vertu éducative. Les proclamations de l'empereur, les discours des chanceliers, les paroles des chefs, l'*admirable* télégramme du gouverneur de Tsing-Tao, « que chaque enfant devrait savoir par cœur,... » les lettres du front, les récits de guerre, la presse quotidienne, tout est moyen d'enrichir le vocabulaire de l'enfant, de lui faire aimer à jamais la langue maternelle.

C'est pourquoi l'École s'est déjà préoccupée de mettre ces récits héroïques à la portée des enfants. De multiples collections ont paru; voici le titre des premières livraisons de l'une d'elles, « Chère Patrie » que Pretzel, directeur d'école à Berlin, rédacteur à « l'École allemande » signale comme tout à fait remarquable :

1re livraison : Si Dieu est avec nous, qui oserait être contre nous. Heures de recueillement et de prière en campagne et au foyer.

2e livraison : Le peuple se lève. Scènes de la mobilisation.

3e livraison : Ma campagne à travers la Belgique et la France. (Notes prises au jour le jour par Max Dörner sur les combats du 177e régiment d'infanterie jusqu'au moment où l'auteur fut blessé.)

4e livraison : Luttes et combats en terre franque. Souvenirs de campagne par Richard Müller. Font suite aux descriptions de la 3e livraison et s'achèvent dans la 6e.

5e livraison : Et malgré tout Noël. Scènes de Noël en 1914, etc.

Et chaque nouveau catalogue de Heinrich enrichit cette littérature de guerre à l'usage de la jeunesse ; récits, romans, recueils de lettres, de chants, œuvres humoristiques, albums, poèmes de guerre, etc...

Vraiment, si les élèves ne connaissent pas les richesses de la langue allemande et le vocabulaire de la guerre, la faute n'en sera point aux auteurs, aux libraires, aux maîtres. Et l'on éprouve un sentiment d'effroi à considérer le flot montant de toutes ces œuvres, car l'on est bien obligé de penser que malgré tout elles trouvent des lecteurs et des disciples.

*
* *

Et comme si ce n'était assez, comme si l'on craignait que ces livres de haine et d'orgueil n'eussent qu'une influence éphémère, on s'ingénie à les faire passer dans l'âme même des enfants, à en faire la substance de vie intellectuelle des esprits en formation. Tous ces récits, tous ces documents, vrais ou faux, trente mois de guerre — tout devient pour les pédagogues matière à dissertation.

Ici, il vaut la peine que nous résumions deux études essentielles, empruntées à la *Z. f. d. U.*, l'une, de janvier 1915, écrite par le Dr Valentiner de Brême, l'autre postérieure de plus d'un an et due à W. Strehl, professeur à Dantzig.

Le Dr Valentiner, qui paraît s'occuper surtout des petits, nous apprend par quels procédés le maître obtiendra les meilleurs

devoirs. « Il faut que nous donnions le sujet ou le titre, si nous voulons qu'il résulte de ce travail quelque chose de raisonnable. Mais c'est l'enfant lui-même qui apporte, ordonne et met en œuvre les détails parfois puérils du devoir. Si nous donnons davantage, si nous faisons simplement raconter au lieu de laisser libre essor à l'imagination créatrice et à la poésie, le récit perd toute vie et toute personnalité, il s'étire et ennuie. Ici, il faut mettre l'enfant à même les événements, il faut qu'il les crée et les raconte comme s'il puisait dans sa propre vie. C'est pourquoi ces sujets de devoirs pourraient être formulés comme suit :

Comment nous avons pu passer à Messine (Lettre d'un matelot à sa mère). *Comment j'ai jeté des bombes sur Liége* (que le lecteur remarque *nous, je*).

« Ce n'est qu'en permettant ainsi à l'imagination de jouer un rôle qu'il nous est possible de compter sur des devoirs convenables (*brauchbare Aufsätze*). Quelques exemples peuvent montrer ce que nous pouvons attendre d'enfants de dix à douze ans. Je donne quelques-uns des meilleurs devoirs, faits en classe par des élèves de *Quarta*.

En automobile blindée a travers la Belgique.

« Plus vite, Ahlsen, fit le lieutenant Kettler, toute minute est précieuse pour nous. — A vos ordres », répondit le soldat qui accéléra son moteur et à toute vitesse l'automobile traversa les villages dévastés et les campagnes piétinées. L'automobile était sur la route de Namur à Reims portant une nouvelle importante. Il avait déjà fait la moitié du chemin. Derrière le lieutenant Kettler, il y avait une mitrailleuse chargée. En outre, chacun avait un revolver d'ordonnance moderne, — ils étaient donc bien armés.

Ils venaient juste de traverser un village lorsqu'ils reçurent des balles venant de toutes parts des fourrés environnants « Ahlsen, arrêtez », cria Kettler; bientôt l'automobile stoppa. Soudain, au milieu de la fusillade, arrivèrent par devant, c'est-à-dire juste en face du canon de la mitrailleuse, un tas de cinquante francs-tireurs au moins, courant et poussant de grands cris et ils ouvrirent le feu sur nous. Mais ce ne fut pas pour longtemps;

le lieutenant Kettler pressa sur le levier de la mitrailleuse et c'est alors que l'on put voir quelle bande de lâches il y avait là. Ils jetèrent leur fusil et hurlant effroyablement, ils cherchèrent à se mettre à couvert. Mais sans interruption les balles allemandes passaient, hurlant et sifflant à travers les rangs des lâches Français. Morts et blessés couvraient la route. Mais le lieutenant Kettler lui aussi avait une légère blessure au bras. Vite elle fut pansée et l'on repartit... Plus loin un pneu éclate, on le répare, enfin Reims est atteint.

Le 420.

« La guerre était finie et les Allemands avaient vaincu. Les rues de Berlin étaient pleines de gens, l'Empereur devait faire son entrée. Un puissant hourra retentit de tous côtés lorsqu'il passa en saluant. Mais il n'était pas seul, car derrière lui, tiré par six chevaux s'avançait le canon géant, le 420... »

A minuit le 420 raconte son histoire dans la cour de la caserne :

« ... Enfin, je fus mêlé à la bataille. Je devais bombarder Liége. Je ramassai toutes mes forces et bientôt mes obus détruisirent les forts. Mon travail fut vite achevé, nous partîmes vers Namur. J'avais eu le temps de me reposer. Puis, nous allâmes de bataille en bataille. Nulle part, on ne pouvait me résister. Et même, bien des forts se rendaient dès que nous nous approchions. Il en fut ainsi jusqu'à Paris. Je bombardai la ville avec grande joie, car j'avais entendu dire que c'était la capitale. Imaginez combien j'étais fier lorsque nous entrâmes dans la ville et que tous me regardaient avec étonnement. Les Français avaient des visages pleins de rage et de haine sourde. L'un d'eux essaya même de jeter une bombe dans nos rangs. Naturellement on le fusilla sur-le-champ. Ce n'est que sur le chemin de l'Allemagne que je remarquai quels dommages nous avions causés. Tantôt on voyait des forteresses détruites et mises en miettes par nos obus, tantôt des amas de décombres fumants et des villages pillés. En revanche, il vous eût fallu voir l'enthousiasme en Allemagne! » Malheureusement le canon dut s'interrompre ici, car une heure sonnait à l'horloge de la Cour et le 420 redevint silencieux. »

Ce n'est déjà pas mal; mais voici qui, au point de vue pédagogique, nous paraît encore mieux :

« Pour les élèves plus jeunes et malhabiles, il est bon de donner quelques phrases d'introduction et d'indiquer quelle pourrait être la suite de l'histoire. Ceci par exemple :

LA VENGEANCE DU RAT DES CHAMPS.

« On était en guerre. Les champs étaient piétinés. Le rat des champs vint trouver son ami Hans et lui dit : Nous allons jouer un tour aux Anglais... dans une tente... »

ou encore :

LA NUIT PRÈS D'UN CANON BRISÉ PAR LES OBUS.

« Il faisait nuit. Quelques détonations retentissaient encore. Puis, partout, ce fut le silence. Alors une tranchée s'anima. Une voiture de munitions qui n'avait plus qu'une roue intacte... »

« Tous les devoirs mentionnés ont un point commun, ils excitent l'activité productive de l'imagination chez les enfants. Proposer dans les petites classes d'autres sujets, à l'exception de ceux où les enfants peuvent raconter des événements qu'ils ont vus — le premier jour de la mobilisation, un espion russe, un train de blessés — serait aller à l'encontre du but (Cf. *Le Temps*, 8 mars 1915). Il en va autrement dans les classes moyennes et supérieures où l'on peut enfermer l'imagination dans des barrières plus étroites et demander davantage à l'intelligence et au jugement. »

Le Dr Valentiner ne nous dit rien de plus sur les devoirs des grands élèves. Mais W. Strehl nous renseigne surabondamment dans son article « la dissertation scolaire ». L'élève des classes supérieures doit ajouter aux connaissances qui lui viennent de ses maîtres ou de ses lectures, ses expériences et observations personnelles et fondre toutes ces richesses « en un petit chef-d'œuvre littéraire ».

« La *littérature présente*, qu'elle soit d'ordre moral, politique, historique ou économique dépasse en force, en profondeur et en richesse la littérature de guerre de tous les temps, il faut donc en tirer parti pour les dissertations de Première.

« Les meilleurs d'entre nous ont tenté d'exprimer toute la signification de l'heure actuelle, ils ont montré à notre peuple les

voies où l'on doit s'engager. Nous avons en eux de précieux collaborateurs pour notre œuvre d'enseignement et, à l'avenir aussi, il nous sera permis de les appeler à l'aide si nous voulons conduire nos élèves sur les hauts beffrois et les orienter dans la vie. »

Dès maintenant, W. Strehl propose entre autres les sujets suivants en indiquant pour chacun les livres à consulter.

Le lieutenant prussien en temps de paix et dans l'épreuve du feu. Cf. H. Helbrück : *Sur le caractère guerrier du peuple allemand*, septembre 1914. — V. Blume : *Le militarisme allemand* dans la 2e livraison des *œuvres de guerre de Tubingen.* — O. Hintze : *Notre militarisme.* Dans la 4e livraison de la *Internationale Monatsschrift.*

Sur le chemin de Bagdad ou *les possibilités d'expansion nationales et économiques de l'Allemagne.* Cf. Les livres de Jäckh, de Rohrbach (*La pensée allemande à travers le monde. La guerre et la politique allemande*). — Köhler : *La nouvelle Triplice*, 1915. — Prange : *La politique économique de l'Allemagne après la guerre.*

Nos désirs et nos espoirs lors du traité de paix et pour l'avenir. Cf. *Buts de guerre*, dans les *Suddeutsche Monatshefte.* — E. Meyer : *Les tâches civilisatrices* (*Kulturaufgaben*) *de l'avenir allemand...* — Curtius : *Pensées d'avenir d'un Feldgrauen* (*der Feldgraue*) comme nous disons « poilu ». — A. Mathias : *La semence de la guerre et la moisson de la paix.*

Après une préparation sérieuse du plus important problème d'ordre religieux et moral (et ce sera une « belle tâche pour le maître qui enseigne l'allemand et la religion dans les classes supérieures ») on proposera :

Notre façon de combattre au cours de la lutte pour la vie qu'on nous a imposée et les vieux commandements chrétiens de l'amour du prochain. Méditation de Noël 1915. — Cf. Baumgarten : *La guerre et le sermon sur la montagne*, et Dunkmann : *La guerre mondiale à la lumière de la Bible.*

ou encore, au sujet de la « campagne de calomnie entreprise par les Anglais et les Français » :

Le militarisme allemand, sa vérité et son esprit (*Wesen*). « Nous le concevons comme Onken dans la phrase : « Le militarisme est

le patriotisme suprême, il est une démocratie réelle, où les princes et les simples soldats tombent à côté l'un de l'autre, dans le rang; il est une humanité vraie, car il manifeste ce qu'il y a de meilleur au fond de chacun, il est le plus noble accomplissement de l'impératif catégorique. » (Cf. *L'Allemagne et la guerre mondiale.*)

Naturellement, il y aura lieu de mettre les jeunes esprits dans le droit chemin... d'indiquer les grandes lignes... et il faut le faire tout particulièrement lorsque les dissertations supposent des connaissances d'économie politique comme par exemple :

« *Le paysan allemand, pilier de notre patrie dans la future période de paix* ;

« *Notre préparation financière de la guerre* ;

« *Notre merveilleuse œuvre d'adaptation économique* ;

« *Les devoirs patriotiques de notre presse politique* ; etc... » et à chaque fois, l'auteur indique une abondante bibliographie.

Comme il est bon enfin que les élèves choisissent librement la forme qu'ils donneront à leur travail, il faut autoriser les récits, les descriptions, les dissertations et, dans les classes supérieures, les poésies et les lettres, et ni le dialogue, ni le discours ne seraient à dédaigner. Aussi W. Strehl propose-t-il de nouveaux sujets :

Les adieux d'un volontaire à la maison paternelle.

Moi (*sic*) *et mon ami Sepp du Tyrol* (échange de lettres depuis l'entrée de l'Italie dans la guerre).

Au gouvernail de la vérité (lettre à un oncle de Rio ou de New-York). Le sujet classique sur la paix éternelle pourrait être transformé en : *une visite à Bruxelles*, discussion avec un membre de la Ligue pour la paix (très importante bibliographie).

Viennent enfin les sujets empruntés à l'histoire :

Annibal et Hindenburg. L'impuissance de Napoléon dans sa lutte contre la suprématie maritime de l'Angleterre. Le peuple se lève, la tempête se déchaîne. Pourquoi l'Allemagne a-t-elle besoin d'une forte marine? etc., etc...

Il n'est pas jusqu'aux scrupules de W. Strehl qui ne soient riches d'enseignement. Le Dr Valentiner demandait qu'on se gardât de provoquer des rêveries chimériques en donnant en devoir un débarquement en Angleterre ou une entrée à Paris.

W. Strehl enseigne au pays de la *Realpolitik*, de la *Realwissenschaft*, il sait ce dont sont capables des élèves! « Qu'on ne veuille donc pas se hausser trop haut et donner des sujets comme ceux-ci, qui furent proposés à Berlin :

Lignes directrices de la politique de l'Allemagne en Orient;

La stratégie de Hindenburg;

qu'on renonce aux vieilles considérations historiques universelles. « Tout ce qu'il y a de grand dans l'histoire du monde est le fait des individus et non des foules » et quant aux vers de Schiller

Tout peuple a son jour dans l'histoire,
Mais le jour des Allemands sera le jour de la moisson de tous les temps.

ils sont à des hauteurs par trop abruptes. Il en va de même du mot de Geibel (légèrement transformé) : « Le monde pourra guérir encore une fois par la vertu du génie allemand (Wesen) » ou de celui de Treitschke : « la pensée d'un empire mondial est haïssable ».

Enfin « bien que la guerre absorbe toutes nos pensées et tous nos sentiments, et bien qu'elle ait porté à un haut degré la force et le sentiment inspirés par la nation allemande, ce serait néanmoins commettre une erreur que de rejeter les autres dissertations pour faire place uniquement aux sujets rajeunis ou récents traitant de la patrie et du pays natal ».

Qu'importent ces restrictions, ces *velléités* de résistance. Les maîtres allemands, de gré ou de force, de plein gré pour l'immense majorité, enseignent la « guerre sainte » qui fut « imposée » à leur peuple. Ils en célèbrent les vertus et les aspects lumineux (Lichtseiten), ils font de leur mieux pour que, dès les plus petites classes, les élèves participent à l'effroyable tragédie et que, grisés d'enthousiasme juvénile, ils se complaisent à des actions d'éclat que l'humanité considère comme des crimes ou qu'ils se repaissent de succès précurseurs des « missions » et des conquêtes futures.

*
* *

Ce n'est pas tout encore.

Un jour la paix viendra. La source féconde des communiqués officiels, des lettres du front, des œuvres qu'inspira la

guerre sera tarie. Pourtant, il faudra que l'enseignement de l'allemand continue à remplir *tout son rôle*. Et selon le mot de Rohrbach, il ne s'agit plus seulement d'enseigner la langue, mais de faire connaître le génie allemand; c'est-à-dire de créer à l'école un enseignement qui fera de l'élève un homme tout pénétré de la culture de son peuple et de sa nation.

Le Dr Schierbaum, professeur à Bielefeld, a médité sur cet important problème et dans la *Z. f. d. Unter.* de mai 1915 il se demande si l'école pourra remplir sa mission nationale. Car l'enseignement de l'allemand se fonde sur le livre de lecture courante, or, selon le judicieux avis du professeur d'École Normale Oberlehrer Wendt « le livre de lecture est un pot pourri. Il y a de tout dans le livre de lecture... c'est un ragoût fait avec les restes du festin d'autrui. Il n'y manque que les mathématiques... le maître qui enseigne l'allemand traite des sujets les plus divers... et nul, ni lui ni les élèves ne sauraient dire pourquoi il est question aujourd'hui d'une ballade de Schiller alors que la lecture d'hier portait sur le baobab ou sur le vieux Fritz. »

Ainsi chaque enseignement traite d'une matière qui lui est propre; pourquoi donc l'enseignement de l'allemand devrait-il seul être privé d'une matière qui n'appartienne qu'à lui ?

On a tenté déjà d'y remédier.

A Lubeck (rapport du Dr Schwarz, directeur de l'École Réale « *Am Dom* ») on a supprimé le livre de lecture courante à partir de la classe *Untertertia* et on l'a remplacé par une anthologie poétique commune aux trois classes suivantes. Et quant au reste, les élèves lisent des œuvres complètes dans les éditions à bon marché de Meyer et de Réclam. Ces lectures en prose sont choisies de telle sorte qu'elles correspondent aux leçons d'histoire, le même maître enseignant l'histoire et l'allemand.

Sans doute le moyen est radical, mais le Dr Schierbaum se demande s'il n'eût pas été plus sage de modifier le Lesebuch. « Que faut-il donc que soit le livre de lecture de l'avenir». Il devrait être un livre pour la jeunesse et pour le peuple et être aussi la source où le maître puiserait une éternelle jeunesse. Son contenu doit captiver élèves et maîtres et les disposer au travail grave et joyeux.

Selon le mot d'ordre « la pensée allemande au premier rang dans le monde », il faudrait grâce à ce livre, pouvoir accompagner les tribus allemandes dans leurs migrations, les suivre vers le Sud ensoleillé, vers la Grèce et Rome, passer avec les pélerins soldats des croisades par-dessus les Alpes, suivre les marchands de la Hanse, remonter et descendre les fleuves allemands à travers monts et plaines, accompagner nos troupes à travers les horreurs du continent noir, écouter le laboureur sifflant derrière sa charrue, entrer en priant dans les cathédrales, diriger nos pas vers le Nord, prêter l'oreille aux murmures de l'Edda, puis, tel Siegfried revenant d'Islande nous irons chercher le trésor des Nibelungen au fond du Rhin « et vous entendrez tout d'abord le murmure d'une voix discrète; un chuchotement court sur les récifs et grandit comme le souffle de la tempête, un chant puissant s'élève et clame : *lieb Vaterland, magst ruhig sein*, et du haut des montagnes qui se dressent dans l'éclat du soleil matinal voilé de brume, l'hymne national redescend jusqu'au fond des vallées attentives et des milliers de voix répètent *Deutschland, Deutschland, über alles* ».

Abandonner le livre de lecture serait donc une folie car il ne faut pas « dédaigner les petites perles égarées le long du chemin », il faut en faire un chef-d'œuvre que nos élèves emporteront à la maison paternelle et qu'ils enfermeront « avec une pieuse vénération dans la chambrette de leur cœur ». (Cf. Heinrich Corray, *Garben und Kränze. Gute Kunst und Literatur für Schule und Haus*. Meyer, Leipzig.) Il faudrait enfin, car le but est de manifester l'esprit allemand, qu'un tel livre fût une œuvre d'art. On parle beaucoup de l'art à l'école, mais on s'en tient là. Or l'image joue chez l'enfant un rôle plus important que la parole, « c'est pourquoi j'ai tenu à orner mon livre de belles images. Je n'ai point mis les images au service des morceaux de lecture et partant je ne les ai point rabaissées jusqu'à une place inférieure (préface du livre de Corray).

Cette bible scolaire de germanisme intégral n'a pas encore paru, mais la maison F. Andreas Perthes (Gotha) a déjà lancé, sous le titre : *Documents sur l'ascension allemande de 1750 à 1914*, un « livre de lecture pour les Allemands » par Höniger. Ce volume de 259 pages qui veut être un « livre pour le peuple et

pour la famille » se compose d'extraits habilement choisis qui donnent, de Leibniz à Bismarck, une image du génie multiple et du développement puissant de l'Allemagne; il s'achève par les allocutions et les discours prononcés dans les premiers jours de la guerre. Plus tard au lieu de s'inspirer seulement comme Höniger d'un livre de Karl Lamprecht, on recueillera tous les joyaux épars du génie allemand et ce jour-là, on se souviendra des auteurs de la littérature germanique. Déjà les professeurs d'allemand se sont mis à l'œuvre et voici à ce sujet l'avis du Dr Sprengel (*op. cit.*, p. 89-99).

« A côté de la langue, il y a comme second pilier de notre vie spirituelle et partant comme deuxième chapitre essentiel de l'enseignement de l'allemand les œuvres littéraires. »

Elles sont « un patrimoine de vérité, de moralité, de liberté », elles reflètent fidèlement notre individualité spirituelle et forment avec notre langue, le moyen d'éducation le plus noble, le plus efficace et le plus émouvant. En outre, nulle autre littérature ne saurait manifester le caractère inné germanique autant que la littérature allemande elle-même, et « chaque jour s'accomplissent des actions d'éclat devant lesquelles pâlit tout ce qu'on nous enseigne à l'école sur l'héroïsme de l'antiquité ». Ayant ainsi affirmé la vertu des lettres allemandes, le Dr Sprengel passe en revue les auteurs et se demande par où leurs œuvres manifestent l'âme et le génie germaniques. Nous allons le suivre dans cet examen et rapporter les résultats essentiels de son enquête.

« Il serait difficile de trouver dans notre littérature une œuvre qui fût plus proche du germanisme luttant dans la guerre mondiale, que la *Chanson des Nibelungen*... dont malheureusement fort peu d'Allemands possèdent une idée claire... et qui pourtant l'emporte de beaucoup sur l'*Iliade* en puissance poétique et en grandeur humaine. »

« Vraie grandeur de la femme » incarnée dans Gudrun : « la piété mystique née des profondeurs de l'âme » dans *Parcival*, le « sincère christianisme allemand, le profond sentiment allemand de la nature, le doux amour courtois de Walter, il y a tout cela et bien d'autres trésors dans la littérature médiévale de l'Allemagne qui offre à notre jeunesse le bon lait maternel d'une éducation nationale réfléchie. »

Et déjà Walter fait songer à Luther, « vrai fondateur de l'unité allemande » dont la Bible est le réconfort de nos soldats. « Dans toute école allemande, il appartiendrait à l'enseignement de l'allemand d'honorer comme il convient ce héros de la pensée. » Il y a dans Hans Sachs de même que dans Luther « une bonne part de pur moyen âge allemand », et de *Parcival*, Chevalier du Graal, nous passons à *Faust* que tant de soldats emportèrent dans leurs sacs et qui, la guerre l'a montré, doit avoir dorénavant une place dans toute classe de Première.

Tous les grands hommes qui marquèrent la renaissance du sentiment national allemand, marchent à la tête de nos armées. L'impératif catégorique de Kant et la lutte pour la vie de Schiller et la pure humanité de Gœthe donnent aujourd'hui une abondante moisson.

Et d'autre part la guerre nous permet d'éliminer les valeurs surannées. Sans doute nous garderons Iphigénie et la Fiancée de Messine, mais le meilleur de ce que l'antiquité grecque pouvait communiquer à notre vie intellectuelle a certainement passé dans les œuvres de nos classiques.

Il faut en finir absolument, et aussi dans l'enseignement, avec les œuvres nées à l'époque du classicisme. Rien ne le montre mieux d'ailleurs que l'opposition de Schiller et de Kleist. *La bataille de Hermann*, *le prince de Hombourg* ont ému davantage les élèves au cours de cette année que la *Pucelle d'Orléans*. Par là, apparaît l'erreur des esthètes et de leurs théories anémiées qui prétendaient que la substance d'une œuvre est par elle-même indifférente. L'effet que produit une œuvre est toujours plus grand là où un sujet patriotique s'unit à une maîtrise artistique frappée à l'empreinte nationale. Les œuvres de guerre de Liliencron en sont la preuve.

Honorons donc les grands noms de l'époque du cosmopolitisme, mais n'oublions point que depuis lors, le sentiment national s'est puissamment développé. Ce n'est qu'après la défaite de la Prusse et les misères de la Patrie qu'on comprit l'importance de l'État national. Avec l'époque romantique, on revint au passé germanique méprisé autrefois, source inépuisable pourtant, qui pourrait être féconde dans l'enseignement. Nul enfin n'a su parler à l'âme du peuple allemand comme le

maître de Bayreuth « dont les mélodies immortelles résonnent dans les cathédrales de la Belgique et de la France ».

L'image de la vie poétique allemande serait incomplète si nous ne faisions pas mention du présent. Gottfried Keller, Conrad Ferdinand Meyer (ils sont morts, l'Allemagne peut les revendiquer sans crainte comme elle revendiquait Carl Spitteler avant le célèbre discours de Zurich), Hebbel, Storm, Rudolf Herzog, voilà les auteurs chez qui les maîtres trouveront une représentation poétique de notre vie nationale contemporaine.

Il faut encore jeter un coup d'œil sur le théâtre. Mais « au pays de Lessing il n'y a plus de scène allemande », les pièces étrangères, françaises pour la plupart, empoisonnent et pervertissent l'âme du peuple. La guerre a balayé toute cette littérature de bas étage, mais une réforme profonde de notre théâtre ne sera possible que par l'éducation esthétique du public, c'est-à-dire que si nous formons le goût de la jeunesse « et faisons place dans l'enseignement à notre drame moderne de Hebbel et Ludwig jusqu'au drame du présent ». (Mais ce drame n'existe pas, déclarait avant la guerre l'opinion publique consultée par un des grands journaux littéraires allemands !)

Sprengel demande encore une place pour les philosophes et les chants de guerre, puis il conclut : « Ainsi dans l'étude des œuvres littéraires, il s'agit donc d'après les leçons de la guerre de mettre en pleine valeur les trésors de notre propre patrimoine dans le domaine de l'esprit. »

D'autres que le D[r] Sprengel scrutent aussi le passé pour y découvrir quelque « joyau allemand », « quelque vertu allemande », quelque « action héroïque » des vieux Germains et si maintenant les revues ne nous apportent que de brèves indications à ce sujet, qu'un programme de fouilles ou des schémas d'édifices, attendons-nous à voir paraître avant peu des livres de chevet pour les Allemands petits et grands, de simples livres de lecture courante pourtant, mais qui seront le *Manuel du bon Allemand*.

D'ores et déjà, nous les connaissons dans leur esprit et dans leurs fins. Car le concert des voix est unanime. Il arrive à la *Neue Zeit* et au *Vorwärts* de protester parfois, lorsque tel ou tel Regierungsrat ou tel directeur d'école à Cologne dépasse les

bornes du possible, mais leur protestation ne vaut guère et d'ailleurs, si l'on diffère sur les moyens, on est d'accord sur le fond.

*
* *

Pourtant, à regarder de plus près, il en va de cette ardente campagne en faveur du génie allemand comme de celle qui est faite contre les mots étrangers. Si tous réclament une éducation vraiment allemande, il s'en faut que tous soient d'accord sur la portée et sur le sens de cette éducation, et pour les pédagogues allemands eux-mêmes le mot *allemand* a besoin d'être précisé.

Ils ont mis quelque temps à s'en apercevoir. C'est en *mars 1916* seulement que le Dr Ganzenmüller, professeur à Bremerhaven, pose dans la *Z. f. d. U.* ces principes dignes d'être remarqués.

« Il faut que l'enseignement procède de la connaissance claire du génie allemand qui doit être formé (*gebildet werden soll*)... Or qu'est-ce qu'être allemand? (*was ist deutsch*).

Après avoir interrogé le passé il répond en substance : Dans la culture allemande, les valeurs esthétiques, scientifiques, éthiques et religieuses, ne prennent point corps d'une façon telle que l'élément essentiel puisse être enfermé dans une forme immuable qu'il suffirait de déterminer une fois pour toutes. Dans tous les domaines, nous constatons que dans tout ce qui est essentiellement allemand, l'unité n'est pas cherchée dans ce qui est, mais dans *ce qui devient*. Il n'y a pas pour nous d'autre forme que celle qui est déterminée à chaque fois par l'essence de l'objet, et c'est pourquoi la forme ne peut jamais être considérée comme un élément abstrait qui vient s'ajouter au contenu ; mais comme les plus grands seuls réussissent à créer la forme constamment adéquate à l'objet et toujours individualisée, il en résulte que les créations de l'esprit allemand souffrent souvent d'une certaine médiocrité de la forme.

Le sens historique des Allemands qui se placent avant tout dans le domaine des faits, est le trait spécifique du caractère allemand et ce fait ne manifeste rien de plus que le besoin où est l'Allemand de chercher l'*Unité* dans le *devenir*. Ce n'est point seulement dans l'interprétation de la réalité, mais aussi dans la

vie que nous voulons une *unité*, cette unité qui n'existe pas dans le seul moment présent mais qui embrasse l'évolution tout entière. Et c'est ainsi que l'on peut dire, « l'Allemand est au sens le plus strict du mot « l'homme historique ».

Il résulte de cette conception que l'enseignement de l'allemand doit poursuivre un double but.

« D'une part, il doit habituer l'enfant à s'exprimer clairement et de façon aussi originale que possible dans sa langue maternelle, et d'autre part, il doit préparer les esprits à comprendre le *devenir* du caractère particulier des Allemands. » Le souci de la forme et de la langue l'emporterait d'abord, puis le céderait de plus en plus à l'étude du génie allemand.

Mais qui ne voit qu'un tel enseignement relève autant de l'histoire que de la littérature ? L'auteur de l'article s'en rend compte et c'est peut-être pourquoi il précise que les œuvres doivent être étudiées en premier lieu au point de vue littéraire et non comme des documents historiques, que le *Götz* de Gœthe, par exemple, est une œuvre de la période du *Sturm und Drang* avant que d'être un tableau de mœurs du XVI[e] siècle. Mais quelques empiétements réciproques ne seraient point pour l'émouvoir et il pense « qu'il n'est pas seulement désirable mais *nécessaire* qu'on confie l'enseignement de l'allemand et de l'histoire à un seul professeur » et qu'il faudra réformer les examens de telle sorte que l'histoire et l'allemand soient obligatoirement liés, la troisième matière essentielle (Hauptfach) demeurant matière à option et pouvant être la religion ou une langue étrangère.

Ainsi, nous avons entendu jusqu'à maintenant la plainte renouvelée des professeurs regrettant que l'enseignement de l'allemand fût inféodé aux disciplines étrangères, qu'on y subît le joug de la syntaxe ou des désinences latines, qu'on s'y préoccupât de tout, sauf de l'allemand; puis, ces mêmes professeurs se sont réjouis de la libération que la guerre permettait d'entrevoir; et voilà qu'ils en arrivent à lier partie avec un autre rival plus intolérant encore! L'enseignement de l'allemand sera-t-il désormais une annexe de l'histoire, un chapitre dans la genèse de la culture allemande?

Car il va sans dire que le D[r] Ganzenmüller est déjà devancé. Lui aussi, bien qu'il pensât surtout à l'avenir, se fondait sur les

grandeurs passées, historiques ou littéraires et c'est à l'Allemagne d'avant la guerre qu'il empruntait le mot d'ordre des réformes futures. Or, dans un article : « Que faut-il entendre par éducation nationale », que la *Z. f. d. U.* publie le 8 juin 1916, le Dr Kurt Kunze condamne les germanistes du congrès de Francfort et leur rapporteur, le Dr Sprengel, condamne également les vieux philologues impénitents qui parlaient par la bouche du D. Biese, les professeurs timorés qui n'osent ou ne peuvent attaquer de front le vrai problème de l'éducation allemande, tous ceux enfin qui méditent de préparer l'avenir avec les miettes et « joyaux » du passé. *Tous*, dit-il, sont encore empêtrés dans les principes du régime qui, depuis Humboldt, a dominé l'éducation allemande. Aussi la tendance allemande et nationale des germanistes, de même que l'humanisme d'autrefois, ont-ils pour limite l'étroitesse de leur base, où seules les valeurs littéraires et esthétiques ont trouvé place. Qu'importe dès lors, que Sprengel veuille un enseignement pénétré de nationalité allemande, « *il ne va pas assez loin* ». Dominant l'éducation esthétique et littéraire qui fut l'idéal du XIXe siècle, se dressent « les exigences stoïques de l'état impérialiste ». Il ne saurait donc être question d'élever les enfants « *dans* la tradition nationale exprimée par les formes esthétiques et littéraires du passé allemand », il s'agit de les élever *en vue d'une individualité nationale particulière,* qu'à elles seules, les valeurs esthétiques et littéraires ne pourraient constituer. Il y faut ajouter le concept du devoir de Kant incorporé dans l'État prussien.

Éveiller et cultiver le sens de l'État, élever des citoyens pour qui l'individu n'est rien et l'État seul importe, vouloir une éducation qui ne trouve pas son principe « *dans* l'esprit national » mais qui agit « *en vue de l'esprit national* », c'est-à-dire qui a pour fin un civisme d'État conscient et une fidélité à l'État qui va jusqu'à la mort, — telle est pour le Dr Kunze le vrai sens d'une éducation nationale, tels sont, formulés nettement cette fois, les buts de l'enseignement allemand.

Nous sommes bien loin de notre point de départ. Et nous pouvons affirmer sans crainte que lorsque Guillaume II demandait qu'on fît de l'allemand « la base nationale » de l'enseignement, il n'eût osé prévoir de si triomphales destinées. Mais la

guerre paraît devoir dépasser ses vœux. L'école a le ferme propos d'étudier désormais la langue maternelle, de lui rendre la place d'honneur usurpée par les langues étrangères ; elle promet surtout de reviser à la lumière de la guerre tous les jugements de valeurs qu'elle avait portés jusqu'alors, et ce pendant qu'elle jette les enfants en plein dans la mêlée sous prétexte de style et de culture, elle médite sur de nouveaux programmes et passe de l'allemand « base de l'éducation nationale » à l'apologie du passé national allemand, caresse le désir d'édifier un « avenir national allemand », de soumettre tous les esprits et tous les cœurs au dogme de l'État prussien et imagine enfin les temps futurs — c'est par là que s'achève l'article de Sprengel — où, selon le mot du poète

Notre langue dominera l'univers.

*
* *

Nous demandions au début de ces pages qu'elles fussent envisagées comme un avertissement et comme une mise en garde, nous espérons que le lecteur a entendu et compris leur appel. Sous prétexte d'éducation et de dignité nationale, des pédagogues d'outre-Rhin et particulièrement les professeurs d'allemand, d'histoire et de religion — puisque aussi bien ces trois enseignements seront réunis dans une seule main — préparent la plus formidable machine qui fut jamais conçue pour s'emparer de tout un peuple et telle que chaque Allemand mettra désormais sa volonté et son intelligence, sa liberté et son bonheur à s'identifier totalement avec cet État à la prussienne dont la destinée est de régénérer le monde et de proclamer en même temps la volonté de Dieu et les vertus du Germain.

Nous tous donc, qui persistons à croire que la liberté n'est point dans ce militarisme, que l'homme ne saurait trouver ses fins dans cet État conquérant et cette démocratie tenue en laisse par des hobereaux et par un empereur-roi élu de Dieu, nous qui rêvons d'une humanité toujours plus large, et d'individualité toujours plus noblement humaine, tenons-nous sur nos gardes : l'Empire tentaculaire cher à Lamprecht ne nous permettrait pas

de suivre nos destinées. Et quoi qu'il arrive, quand même il sortira meurtri et pantelant de la guerre présente, l'Empire tentera d'organiser l'enseignement national. Nous n'y pourrons rien, sans doute, mais il sera de notre devoir de nous renseigner au plus juste sur l'École en Allemagne, — et de préparer des hommes avertis et froidement résolus, confiants dans leur force libre et dans leur droit.

VICTOR.

Notes d'Inspection.

Éducation générale.

Éducation professionnelle des Élèves-maîtresses. Observation des enfants.

J'assiste à un exercice très intéressant au point de vue pédagogique. La Directrice a prié les élèves-maîtresses de préparer un modèle de fiche destiné à fournir des renseignements précis sur la santé, le caractère, les aptitudes des élèves qui leur sont confiées. Cette fiche doit rester dans les archives de l'école et être transmise par l'institutrice à celle qui la remplace. Il ne s'agit pas d'une construction théorique, mais de l'étude précise et sincère d'une élève qui puisse servir de point de départ à l'établissement de cette fiche. L'exercice est bien dirigé, — il a donné des résultats intéressants que la directrice essaie de mettre en relief.

Enseignement des sciences.

Posez, en termes propres à piquer la curiosité, des questions de caractère pratique (écoles primaires élémentaires).

Je note les questions posées à cause de leur caractère pratique et de ce qu'elles indiquent au sujet de la manière dont Mlle X... comprend cet enseignement : I. On laisse une distance entre deux rails de chemin de fer. Pourquoi ? — II. Pour vous protéger du froid, vous portez des vêtements de laine, et pour se protéger de la chaleur, les Arabes portent des burnous de laine blanche. Pourquoi ? — III. Vous ne pouvez plus saisir les pincettes oubliées dans le feu et vous tenez facilement un tison dont l'extrémité brûle. Pourquoi ? — IV. Pourquoi fait-il plus chaud dans une serre que dans une maison ? — V. Une plante est placée dans la cave. Expliquez pourquoi ses feuilles se dirigent vers le soupirail ?

*
* *

Enseignement des mathématiques. Il ne faut pas redouter les tâtonnements. (Écoles normales et écoles primaires supérieures.)

Je ne critique pas Mme X... qui est un excellent professeur. Mais en sortant de sa classe, je me pose cette question : que faut-il préférer, ou une leçon définitive, un *ne varietur* absolu, ou bien une leçon qui se crée à partir du chaos pour ne s'édifier qu'à la fin dans une belle ordonnance ?

Les diverses théories mathématiques, à ce qu'il me paraît du moins, sont présentées avec une perfection telle que les élèves ne la goûtent pas, précisément parce qu'elle est impeccable du premier mot au dernier. N'y aurait-il pas avantage à souligner plutôt qu'à passer sous silence les tâtonnements naïfs d'une première recherche ?

Je m'expliquerai mieux sur un exemple.

Problème. Soit à rechercher si le nombre 167 est premier. Que faire ?

Réponse. Réponse naïve qu'il faut obtenir et retenir. Les élèves diront : « Nous essaierons de diviser 167 par *tous* les nombres successifs... »

Commentaire sur lequel on doit appuyer : « Quel travail long ! Quel travail fastidieux ! Vous en êtes effrayés. Il y a de quoi. Enfin ! mettons-nous à l'œuvre.

Demande. Allons-nous diviser 167 par 168, 169... ? — *Réponse* Non les seuls diviseurs à essayer sont les nombres inférieurs à 167.

Commentaire. Nous ne sommes plus menacés que de 166 divisions. Notre effroi diminue. Continuons.

Demande. Allons-nous essayer nos diviseurs en commençant par 166 ou par 2 ? — *Réponse.* Par 2, c'est plus simple.

Fort bien. 167 divisé par 2, il y a un reste, le quotient est 83.

Commentaire. Nous ne sommes plus menacés que de 82 divisions (au lieu de 166), parce que, etc. Donc la tâche qui menaçait de nous écraser devient supportable.

Essayons 3. Nous trouvons un reste ; le quotient est 55. — Nous ne sommes plus menacés que de 54 divisions. Notre tâche s'allège.

Demande. Allons-nous essayer 4? — *Réponse*. Non, car 2 n'étant pas un diviseur exact, aucun de ses multiples n'est diviseur exact.

Commentaire. Nous n'avons à essayer comme diviseurs que les nombres *premiers* inférieurs à 55. Il n'y en a pas tant.

Essayons 5, 7, 11. Il y a un reste et les quotients sont 33, 23, 15. Donc notre tâche s'achèvera avant que nous arrivions à 15. Nous y sommes presque.

Essayons 13. Il y a un reste ; le quotient est 12. C'est fini. Le nombre 167 est premier.

Et maintenant regardons le chemin parcouru *en le comparant* à celui qui semblait, tout naturellement, s'imposer à nous.

Nous avons divisé 167 par 2, 3, 5, 7, 11, 13. Au total 6 divisions à faire au lieu de 166.

Bien plus les divisions par 2, 3, 5, 11 sont supprimées grâce à la connaissance des caractères de divisibilité. Donc en fin de compte 2 divisions au lieu de 166!

Ici nous avons le droit de mettre des points d'exclamation et de les appeler points de satisfaction et points d'admiration. Nous sommes satisfaits d'éviter un travail fastidieux et nous admirons la théorie qui nous épargne cette corvée.

Donc effaçant tout ce qui précède, nous l'ordonnons alors et alors seulement selon la méthode classique. Nous acceptons les démonstrations nécessaires : Les diviseurs à essayer se réduisent : 1° aux nombres premiers, 2° et à ceux d'entre eux qui sont inférieurs à la racine carrée du nombre proposé.

Nous acceptons ces théorèmes avec un bon sourire en raison du service qu'ils nous rendent. La question alors se résout avec une simplicité séduisante et une élégance admirée.

Pour être heureux d'échapper à un danger, il faut l'avoir perçu. L'âme s'épanouit dans la sérénité conquise, beaucoup plus que dans la sécurité originelle.

*
* *

Enseignement de la physique. Simulacres d'expérience. (Écoles normales et écoles primaires supérieures.)

Aujourd'hui on nous parle du tube de Torricelli sans réaliser

l'expérience. Hier, on nous exposait pareillement la loi de Mariotte au moyen d'un simple discours. « Je n'ai pas de mercure », disent les professeurs cherchant une excuse. Est-ce une raison valable?

D'abord, vous avez eu tort, Monsieur, et Madame, de vous laisser réduire à pareille misère.

En second lieu, si vous ne pouvez, sans mercure, réaliser l'expérience classique, rien ne vous empêche de la remplacer par un *simulacre* qui restera encore assez instructif. Voici :

1° *Tube de Torricelli*. Remplissez-le d'eau. Fermez avec le doigt. Retournez-le sur une cuve d'eau. Retirez le doigt. Le tube *reste plein*.

Dites alors : Si nous opérions de même, mais en remplaçant l'eau par le mercure, le liquide descendrait; il se fixerait *là*. Une chambre *vide* se formerait par-dessus.

Les élèves comprendraient mieux la seconde expérience représentée à leurs yeux par la première.

Pour exposer les faits aussi nettement que possible, deux expériences sont nécessaires :

a) avec l'eau;

b) avec le mercure.

La comparaison des deux tubes, posés à côté l'un de l'autre sur la même table, est fort intéressante.

En général, cela est vrai, on ne fait pas l'expérience *a* : je le regrette.

Dans le cas que je rapporte on n'a fait ni l'une ni l'autre. C'est un tort. On aurait pu faire l'expérience *a*; le tort eût été fort amoindri.

2° *Tube de Mariotte*. Versez de l'eau par la grande branche ouverte. Le liquide se fixe plus haut dans cette branche que dans l'autre. Il y a trop d'air dans la petite branche. Pour en faire échapper une, deux, trois bulles inclinons le tube. Voyez. Le tube redressé nous constatons que maintenant c'est dans la grande branche que le niveau est le plus bas. Ajoutons de l'eau avec précaution jusqu'à égaliser les niveaux. Nous y voilà. Nous avons un certain volume d'air emprisonné. Lisons sa valeur : tant de centimètres cubes. Il est à la pression atmosphérique.

Ajoutons de l'eau par la grande branche...

N'est-il pas manifeste que, presque jusqu'à la fin, l'expérience se fait et se poursuit exactement comme dans les conditions classiques et qu'ainsi l'effort d'imagination demandé aux élèves n'est pas bien grand.

*
* *

Enseignement de la botanique. Observation directe des plantes; croquis des détails importants. (Écoles primaires supérieures.)

On a distribué des fleurs à tous les élèves ; les cahiers montrent que l'on a l'habitude de le faire ; les élèves sont d'ailleurs visiblement familiarisés avec ce procédé. Le professeur procède avec une simplicité et une méthode extrêmement claire pour leur faire deviner dans quelles familles rentrent les plantes que ces jeunes gens ont entre les mains. Les élèves sont associés étroitement à la leçon, ils vont au tableau dessiner rapidement les choses intéressantes qu'ils viennent de voir et surtout celles qu'ils n'avaient pas assez remarquées.

Et tout cela sans affectation, sous une forme concrète, familière. Il est difficile de demander mieux.

Enseignement ménager.

L'initiative d'une directrice. (Écoles primaires élémentaires.)

Lors de mon inspection de 1916, remarquant au fond de la cour de cette école un pavillon qui avait autrefois servi je ne sais à quoi et qu'on avait à peu près cessé d'entretenir, je l'avais signalé comme le local à aménager en vue des exercices pratiques d'enseignement ménager.

Malgré les difficultés que rencontre en temps de guerre tout effort d'organisation qui réclame l'intervention municipale et l'exécution de travaux, l'excellente directrice de cette école, et son excellent inspecteur primaire, ont réalisé l'idée qui leur avait été suggérée. La municipalité a fait les frais nécessaires et a mis une méritoire promptitude à aménager une cuisine et une salle de buanderie et nettoyage.

Melle D. a eu en outre une excellente idée, bonne à répandre : pour équiper en ustensiles le ménage de l'école, elle s'est adressée

aux parents d'élèves ou anciennes élèves; non seulement on lui a fait des dons d'importance plus ou moins modeste, mais plusieurs pères de famille ouvriers ont tenu à confectionner maints ustensiles ou meubles de cuisine; on a fait plaisir en demandant quelque chose pour l'école. Ainsi de plus on a intéressé les parents à une organisation nouvelle et à des leçons d'une nouvelle sorte.

J'ai trouvé le cours ménager en plein fonctionnement; la directrice en a pris charge, et a obtenu un peu d'aide matérielle. Du côté cuisine, tout est organisé. Il reste à parfaire l'organisation du côté buanderie et repassage.

Ce cours devient une sorte de petit cours normal d'enseignement ménager pour la ville et la région. L'Inspecteur primaire, dès la rentrée d'octobre, a provoqué des visites d'institutrices afin de propager par l'exemple le goût de pareilles initiatives et de guider les maîtresses qui s'engageraient dans cette voie.

*
* *

Un moyen de former le budget d'un cours ménager. — (Ecoles primaires supérieures.)

Il y a, à l'Ecole primaire supérieure de X...., une section ménagère intéressante, qui présente ce trait particulier : son budget est formé surtout par les sommes que versent les demi-pensionnaires. Les repas sont préparés régulièrement *par* la section *pour* les demi-pensionnaires.

Il va de soi que l'enseignement ne se borne pas à la cuisine. On y ajoute repassage, modes, etc., et les succès obtenus sont encourageants.

Quelques copies d'élèves

d'une école de la zone délivrée de l'Oise.

Berlancourt est un petit village de l'Oise, à l'extrême pointe du département qui s'enfonce dans l'Aisne et dans la Somme. Situé à mi-chemin entre Ham et Noyon, il défendait aux Allemands l'entrée de Guiscard, chef-lieu de canton à 3 kilomètres plus au sud. Un combat d'avant-garde s'y livra; 42 Anglais y furent tués ou blessés. L'ennemi, dix fois supérieur en nombre, occupa Berlancourt le 29 août 1914.

Les habitants (200 environ) étaient demeurés dans le village : Ils eurent fort à souffrir les premiers jours : réquisitions, vexations, mesures de violence. On s'organisa cependant. La classe fut faite, tant bien que mal, par un vieil employé de chemin de fer, pendant quelques mois; puis l'école fut réquisitionnée pour servir de magasin à blé et à pommes de terre.

Les Allemands en prévision de leur recul, emmenèrent le 10 février 1917, 46 personnes; et, avant de quitter Berlancourt, ils mirent le feu à 22 maisons, pillèrent les autres, enlevèrent les outils, les machines agricoles, les animaux domestiques, souillèrent les puits. Ils disaient, aux habitants « qu'ils ne leur laisseraient rien que leurs yeux pour pleurer ».

Tels étaient les souvenirs que les enfants avaient dans l'esprit, quand la classe reprit à nouveau, avec l'instituteur rappelé à son poste, dans les premiers jours de juin.

Le spectacle qu'ils avaient sous les yeux n'était pas moins douloureux. Comme salle de classe, la salle de la mairie qui avait moins souffert que l'école; comme mobilier, des tables grossières faites de planches brutes empruntées aux couchettes des soldats allemands; des murs nus : ni cartes, ni tableaux; point de livres : tout a été brûlé; par les fenêtres, ils aper-

çoivent — sur la place formant comme une terrasse qui domine la route de Ham et les vallées de l'Aisne, les ruines de plusieurs maisons dynamitées par l'ennemi, plus loin, les arbres fruitiers sciés à ras du sol, les murs noircis des fermes incendiées.

C'est à ces élèves que l'instituteur a donné à traiter, le jour de la reprise de la classe, le sujet suivant : « Que pensez-vous de la guerre? » En tournée d'inspection dans la commune, le lendemain, j'ai lu ces devoirs d'une incorrection extrême qu'explique l'absence de tout enseignement pendant de longs mois, mais d'une naïveté et d'une franchise qui m'ont intéressé et ému.

Je reproduis ici quelques-unes de ces copies sans y rien changer.

I. Simon,
Inspecteur d'académie.

*
* *

Depuis bientôt trois ans de la geurre dure que tous le monde se fait tué et que j'était avec les allement je voudrait bien que se soit bien tôt finir nous eu faim nous avons manger du pain noir il n'était pas bon il faisait travaillé les gens pas un seul morceau de viand a manger toujours des pommes de terre ou des arricot heureusement que nous n'em avont encore eu L'Amérique nous a ravitailler elle nous a envoyer de la graisse du lard du sucre du café nous croyons que nous aurront rester toujours avec eu nous somme tous de mâme delivrer mais le pire c'est que nos frères et sœurs sont partie avec eu il y a bientot quatre mois et qui doivent avoir beaucoup faim et nous avons pas de nouvelles nous avons assez a manger la bande de barbares et tout de même partie s'il les français aller par là qui fasse du misère à les gens aussi.

Robert G... (10 ans)

*
* *

Pendant que les Allemands était la notre vie a changé il nous on enlevé notre liberté. On ne pouvait plus voyager; on ne pouvait pas aller d'un village a l'autre. Il était le maitre dans notre

village. Nous avons été privé d'école car notre maitre est parti a las guerre. Il rentrais dans les maison avec le revolver au poing il prené tou se qui voyait, les œufs, le beurre. Il avait l'air farouche il était de haute taille. La guerre est un triste fléau.

CHARLES F... (11 ans)

* * *

La mobilisation de la guerre eut lieu le 2 août 1915. On était triste tout le monde car on voyer partir tout les hommes et les geunes hommes.

Quand les Allemands ont arrivés, ils rentraient dans les maisons revolver au point. Puis il ont bu le vin qu'il y avait dans les caves. Ils ont tués les cochons et les vaches pour eux manger. On était malheureux avec ces salops.

On a grand fin que sa finisse car on est tranquille et on est plus avec les bauches et les gens peuvent travailler a leur aise.

LOUIS B... (11 ans)

* * *

Il y a bientôt trois ans que nous sommes en guerre les boches nous ont tout voler tous s'accagés brûler des villages entiers, ils ont prit tout nos chevaux tout nos vaches, il faisait travailler tout les hommes tous les femmes dans les champs et récolté pour eux ils ont emmené tout les civils pour travailler en Allemage, au moment de partir pour ne pas qu'il travaille pour les Français.

PIERRE L... (10 ans).

* * *

Depuis trois ans que cette terrible guerre est déclarée nous avons eu le temps d'apprendre ce que c'était que la misère. Nous avons été privé de tout étant avec les boches, pas de correspondance pas de nouvelles des familles. Depuis notre libération nous ne sommes plus soumis aux lois insensées qu'ils

faisaient : toujours des amendes où de la prison. Nous avons reçu des mauvaises nouvelles des tués des blessés et d'autres choses aussi tristes et pénibles. Quand on entend parfois le canon on pense à tant de sang répandu pour nous. Il serait bon que cette misérable tuerie finisse bientôt et que tout le monde retrouve ses familles et un peu de gaieté pas comme avant la guerre car presque tout le monde est en deuil.

Rose C... (11 ans).

* * *

Depuis près de trois ans la guerre sévit dans notre pays. Elle fut déclarée par l'Allemagne le deux août mil neuf cent quatorze et le vingt-neuf août de cette même année les Allemands entraient en France; dans nos régions.

Nous avons eu bien peur quand ils sont arrivés; nous étions réunis une vingtaine de personnes dans une pièce. Ils fouillèrent les hommes qui s'y trouvaient et les menacèrent de leurs revolvers en leur demandant s'ils avaient vu des Français ou des Anglais. Pendant le temps qu'ils sont restés nous avons bien souffert et nous étions à peu près revenus aux temps antiques de l'esclavage. Dépouillés de tout, séparés de ceux que nous aimions car nous n'avions aucune nouvelle de ceux qui étaient soldats et de ceux qu'ils avaient enmenés prisonniers nous étions vraiment malheureux.

Si nous avons eu peur quand ces barbares sont arrivés nous avons encore plus tremblé quand ils sont partis. Après avoir fait sauter les mines et incendié les villages voisins les Allemands se retirèrent. Quant à nous, nous croyions notre dernière heure arrivée. Le lendemain nous étions français, et nous étions joyeux.

Maintenant nous attendons la fin de la guerre cette atrocité en espérant qu'elle viendra bientôt.

Marguerite P... (12 ans).

Depuis le deux août mil neuf cent quatorze nous sommes en guerre. Notre situation a bien changée. D'abord le 3 août tous les hommes furent mobilisés et ils partirent. Ce fut déjà une

journée très triste. Ensuite le vingt-huit les Allemands envahirent notre pays. Le premier jour qu'ils arrivèrent ils commencèrent par manger un peu de nos volailles, ensuite ils prirent nos vaches, nos chevaux, ils réquisitionnèrent un peu de nos pommes de terres et de nos haricots, ils récoltèrent les récoltes et enlevèrent le grain en Allemagne. Ils firent travailler tous ceux qui étaient encore valides, nous donnaient quatre-vingt centimes par jour, et celui qui voulait faire la mauvaise tête il le mettait au poste. Les voyages étaient interdis ou il fallait donner une amende. Nous n'avions pas de nouvelles de personnes, nous étions pis que des prisonniers et enfin ils ont enlevés tous nos civils. Comme ils voyaient qu'ils allaient reculer ils ont préparer toutes sorte de choses pour attarder les Français. D'abord ils creusèrent des galeries et posaient les mines, mais malgré cela les français sont arrivés nous étions tous heureux.

Je crois que cette atroce guerre à fait périr beaucoup d'hommes et produit de grands désastres.

Ce que j'aspire c'est qu'elle se finisse bientôt et que nous reprenions notre habituelle vie.

Simonne H... (12 ans).

Lettres du Front.

Lettre d'un inspecteur primaire au recteur de l'Académie de...

Devant Moronvilliers, 26 mai 1917.

« Monsieur le Recteur,

« Un de vos poilus, de la crête glorieusement conquise du Mont-Haut, vous envoie son souvenir très respectueux et affectueux. *On les a eus* ; et leurs furieuses contre-attaques ont échoué, et nos morts dormiront dans la terre qu'ils ont payée de leur sang.

. . . .

« A tous, dites et redites que la Victoire est sûre ; que ce serait un *crime* d'accepter la paix des lâches, paix de servitude, indigne de nos sacrifices ; que chacun doit remplir sans défaillances jusqu'au bout son devoir de guerre *qui est le devoir tout court*.

« Oui, la Victoire est sûre. Il *faut* triompher des misérables qui ont déchaîné ce fléau, que chacun remporte *sa* victoire, sur ses faiblesses, ses lâches abandons, son égoïsme ; que tous restent unis... et il y aura encore de beaux jours dans l'Histoire de notre France.

« Je suis heureux, bien heureux, Monsieur le Recteur, d'être un des soldats du Droit.

« Mes plus respectueux sentiments. »

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Le certificat d'aptitude pédagogique : qualités et défauts des candidats [1]. — En dépit des circonstances, nous constatons chez la plupart des stagiaires des efforts réels en vue d'une adaptation rapide aux nouvelles fonctions dont ils ont été chargés : aussi, les sous-commissions ne leur ont-elles pas tenu rigueur de maladresses presque inévitables, elles se sont plu, au contraire, à discerner les signes révélateurs de « l'aptitude pédagogique » déjà nettement accusée chez les uns, plus timidement dessinée chez les autres...

Parmi ces marques « d'aptitude pédagogique » à la recherche desquelles les sous-commissions étaient envoyées, nous tenons à en signaler quelques-unes, non pour encenser les candidats heureux, mais pour leur donner quelques conseils. Nous notons d'abord une certaine pénétration qui fait deviner au maître à des indices légers, l'état d'esprit de ses élèves et l'aide dans la connaissance des caractères. Cette pénétration devient même, chez quelques-uns, finesse, sens averti des nuances, don d'observation rapide, assez subtil pour permettre de trouver spontanément au cours de la leçon le procédé qui convient. Nous observons aussi chez les jeunes stagiaires douceur et patience, particulièrement dans les classes enfantines où les maîtresses répètent sans lassitude, impatience ou rudesse les premières notions de calcul, de langage, de lecture, si pénibles à communiquer à des groupes nombreux de tout jeunes enfants. Nous sommes frappés aussi par l'ordre, le goût que dénotent l'arrangement soigné du local, l'essai de décoration de la classe, un peu gauche parfois, mais toujours intéressant...

Le verbalisme s'est manifesté, chez nos candidats dans le choix des leçons, les procédés et le langage employés.

Il arrive que des stagiaires font preuve de peu de discernement en puisant dans les Programmes des leçons qui dépassent de beaucoup la compréhension de leurs élèves. Une matière peut être à sa place

---

1. Extrait du *Bulletin de l'Instruction primaire de la Mayenne* (février-mars 1917.)

dans les Programmes mais certaines notions relatives à cette matière ne peuvent être sujets de leçons ; jamais on n'a songé à imposer au cours préparatoire une appréciation du caractère de Louis XI, pas plus qu'au cours élémentaire une leçon sur les « fonctions de l'adverbe » ou « l'égalité et la liberté politiques ». Vouloir aborder trop tôt ces questions dénote un manque de jugement regrettable. Cette faute est commise par des maîtres consciencieux mais un peu ambitieux qui croient arriver, avec une bonne préparation de classe, à tout mettre à la portée des enfants. C'est là une erreur. Nous voudrions leur montrer les dangers des enseignements prématurés, leur dire que traiter des sujets comme ceux que nous avons relevés — et nous pourrions malheureusement en glaner d'autres — c'est condamner l'enfant à ne retenir que des mots, c'est donc perdre son temps, de plus c'est faire subir aux notions étudiées une sorte de défloraison qui leur enlève tout intérêt quand, l'année suivante, il faut les étudier à nouveau.

Il arrive que les leçons sont bien choisies, mais que les procédés et le langage employés témoignent d'une foi trop absolue dans la vertu des mots : énumérations substituées à l'observation des faits ; définitions données trop tôt avant de faire connaître la chose à définir, démonstrations ou développements qui sont seulement des mots : « la liberté nous a donné l'égalité aux mêmes droits et aux mêmes devoirs » — « le nom est au singulier parce qu'il n'y a pas d's » — « l'Algérie est très riche », « d'une étendue considérable », généralités imprécises, synonymes pour les candidats, d'idées générales, et destinées à disparaître bien vite de l'esprit des élèves.

Même tendance au verbalisme dans les exercices d'application. Après avoir parlé sans se faire comprendre, le maître exige de l'enfant qu'il exprime et qu'il applique ce qu'il n'a pas compris. C'est ainsi que, de temps à autre, nous entendons réciter des résumés de morale « dont le sens — disent les sous-commissions — renferme encore beaucoup d'obscurité pour les élèves » et des leçons d'histoire dont le vocabulaire spécial n'a pas été expliqué et prête, pour un esprit de huit à dix ans, à des contresens grotesques ; nous voyons, au cours moyen, proposer des problèmes que les écoliers résolvent sans réfléchir, par pure imitation, mais où « ils ont bon » n'est-ce pas l'essentiel ? Pendant que le Cours élémentaire se débat dans des nombres de millions et même de milliards et que le Cours préparatoire copie les mots non expliqués de la leçon de lecture « juré-jury-jade, ta témérité te nuira » ! Comment s'étonner que plusieurs mois de cette discipline fassent triompher le verbalisme, habitude d'autant plus fâcheuse qu'elle persiste souvent, en dépit des efforts tardifs des maîtres, pendant toute la scolarité et même au delà.

❦

Un enseignement ménager pratique. — Une directrice d'école expose, dans le *Bulletin de l'instruction primaire de la Seine* (avril 1917), comment elle a pu organiser, à peu de frais, un enseignement ménager pratique. L'exemple est à imiter. Aussi donnons-nous de larges extraits de la communication de Mme Joulé :

Comment nous nous sommes procuré les ustensiles de ménage nécessaires. — ... Les parents furent contents de cette modification aux programmes ; presque tous contribuèrent aux frais de première installation, l'institutrice (adjointe) me donna 25 francs et je fis le reste.

Pour 75 fr. 80, nous eûmes la batterie de cuisine en aluminium et la vaisselle indispensables, ainsi qu'une petite lessiveuse. Pendant toute l'année scolaire 1915-1916 la caisse de notre œuvre s'est alimentée par les versements mensuels de 0 fr. 50 par élève ; ce versement de 0 fr. 50 a presque suffi jusqu'ici ; l'institutrice chargée de cet enseignement et moi mettons ce qui manque.

Pour la somme de 0 fr. 50 centimes qu'elle verse mensuellement, si elle peut le faire sans inconvénient, chaque enfant a, dans le mois, un repas composé quelquefois d'un potage et toujours d'un plat de viande, d'un plat de légumes et d'un dessert. De plus, le linge qu'elle a apporté a été lessivé, savonné, rincé, raccommodé si besoin est, puis repassé.

L'année dernière, nous avons pu faire quelques petites dépenses extraordinaires ; nous avons fait des confitures d'orange ; chaque élève en a eu un pot et la dernière journée ménagère a été employée à confectionner un goûter pour les petits frères et sœurs de nos fillettes qui fréquentent la maternelle du groupe ; leurs grandes sœurs les servaient, et tous étaient heureux.

Il va sans dire que les enfants qui ne peuvent faire ce versement de 0 fr. 50 n'y sont nullement contraintes ; au contraire, nous connaissons leur situation ; elles ont, comme leurs compagnes, tous les avantages de l'enseignement ménager, et seules l'institutrice et moi savons que ces fillettes ne versent rien.

Comment est donné l'enseignement ménager. — Tous les samedis matin, les élèves du cours supérieur A, au nombre de quarante, sont divisées en quatre équipes de dix : A, B, C, D.

L'équipe A va au marché avec l'institutrice. Les élèves apprennent à se rendre compte des différents cours pour une même denrée, suivant les saisons et l'abondance des arrivages. Elles achètent les provisions nécessaires, préparent le repas qu'elles prennent en commun ensuite.

Depuis quelques semaines, une marmite norvégienne est utilisée au cours d'enseignement ménager et les élèves, émerveillées des résultats obtenus, n'ont pas manqué d'en recommander l'emploi dans leurs familles.

L'équipe B repasse le linge préalablement lavé après avoir mis à l'amidon le linge fin qui a besoin d'être apprêté.

L'equipe C essange la veille au soir, après quatre heures, le linge qui doit être mis à la lessive, puis la lessiveuse est garnie et toute prête à être mise sur le feu; le lendemain matin, la même équipe surveille la lessive pendant la première partie de la leçon, tout en savonnant le linge de couleur; enfin quand la lessive est achevée, il est procédé au savonnage, au rinçage et à la mise au bleu du linge qui était dans la lessiveuse; lorsque tout est bien rincé, le linge est étendu dans la cour pour sécher.

L'équipe D raccommode des bas, des chaussettes, des vêtements de toutes sortes que les élèves apportent de chez elles et de plus elle fait les quelques points nécessaires aux objets qui vont être repassés.

La semaine suivante, les enfants qui ont fait la cuisine précédemment raccommodent, celles qui ont lavé repassent, celles qui ont repassé font la cuisine. Et le roulement continue les semaines suivantes.

Comment les élèves ont accueilli la « Journée ménagère ». — L'enseignement qui plaît le plus aux fillettes est celui de la cuisine; plusieurs nous disent avoir refait chez elles les plats qui leur ont été appris; elles nous disent aussi le contentement de leurs mamans devant l'aide plus efficace qu'elles leur apportent.

Nous leur faisons comprendre l'importance des soins à donner à la confection des repas, à l'arrangement de la table; le goût apporté à la mise du couvert dénote chez la mère de famille le souci qu'elle a du bien-être des siens et fait de l'heure du repas une heure de repos et de joie goûtés en famille. La disposition des mets sur les plats n'est pas indifférente, un plat bien présenté rend son contenu plus appétissant.

Chaque repas est présidé par l'institutrice qui découpe la viande; puis le plat circule et chaque enfant apprend à se servir. La vaisselle est ensuite lavée et tout est remis en ordre par les enfants.

Le repassage est aussi un exercice auquel nos élèves se livrent avec un grand plaisir; elles apportent le plus souvent des objets qui demandent à être apprêtés; mais qu'importe, nous leur montrons le mieux possible à le faire et elles sont heureuses de voir reprendre à leurs cols, chemisettes, jupons et même rideaux, l'aspect du neuf.

Que dire du lavage? Les enfants aiment à toucher à l'eau. Si on n'y prenait garde, elles savonneraient bien un peu à tort et à travers; mais un rapide examen fait découvrir les taches laissées; l'objet à rendre net est étalé à nouveau sur la table et le savonnage recommence particulièrement à l'endroit où l'on sait trouver les taches.

Le raccommodage ne plaît pas toujours; la difficulté à surmonter pour poser une pièce et faire une reprise amène souvent une moue significative; on remplacerait volontiers cet exercice par la confection

d'objets neufs ou par un travail de broderie; mais nos enfants sont dociles, elles font ce qui leur est demandé et elles sont heureuses de remporter chez elles leur travail bien terminé.

Notre installation. — Elle est des plus défectueuses; le local ne s'y prête pas plus qu'à l'agencement de classes pour l'enseignement général; c'est un ancien atelier national de 1848, sombre, triste, mal entretenu au point de vue de la propreté et de l'hygiène, parce qu'il est condamné depuis longtemps à être démoli. Tant mieux pour la « journée ménagère! » les enfants sont ainsi plus près de la réalité; elles apprendront à tirer partie de tout et à faire ce qui est nécessaire le plus économiquement possible.

Tout l'enseignement ménager se donne dans le préau, nous n'avons pas d'autre emplacement à notre disposition.

L'Administration nous a fourni un fourneau à gaz double avec rôtissoire; les isoloirs de vote dont j'ai la garde et la responsabilité forment l'enclos de notre cuisine-salle à manger.

Pour le repassage, le lavage et le raccommodage, les tables du préau nous servent utilement; l'eau nous est donnée par le poste d'eau situé à l'extrémité du préau. Sans être confortable, cette installation est assez commode : toutes les élèves sont groupées sous nos yeux, du même côté de la salle et ne sont pas disséminées, la surveillance est facilitée tant au point de vue discipline qu'au point de vue danger.

Pour le repassage, comme nous ne sommes pas riches et que les fers sont chers en ce moment, nous n'en avons pas acheté, celles qui doivent se livrer à cet exercice apportent leurs fers, qu'elles empruntent à leurs mamans et les remportent avec le travail fait.

Comment a été accueillie la « journée ménagère » par les familles. — Jusqu'ici, malgré les difficultés du moment, les familles versent, sans qu'il soit besoin de le leur demander, les 0 fr. 50 nécessaires par mois.

Des papas mobilisés nous ont fait transmettre leurs remerciements, ils semblent encore plus satisfaits que les mamans de la « journée ménagère ».

L'un d'eux, au cours de la dernière année scolaire, m'a dit : « Ah bien! il n'est pas trop tôt d'apprendre aux filles quelque chose de pratique et d'absolument utile. »

Une maman : « Je n'ai pas le temps d'enseigner tout cela à ma fille, beaucoup sont comme moi; l'école, en le faisant, rend un grand service aux enfants. »

Une autre, cette année : « Maintenant que ma fille sait laver et repasser (il s'agit d'une enfant qui était déjà dans la classe l'année dernière), elle fait, chez nous, tous les jeudis, le savonnage hebdomadaire. »

L'après-midi de la journée ménagère. — L'après-midi du samedi, sont données les notions théoriques de ce qui a été enseigné pratiquement le matin. Les enfants apprennent le pourquoi des procédés employés.

Elles écrivent les recettes de cuisine, relèvent le compte des recettes et des dépenses et arrivent ainsi à comprendre l'importance de l'établissement du budget familial.

L'enseignement des sciences donné ce jour-là porte sur l'hygiène de l'habitation (chauffage et éclairage); sur l'hygiène du vêtement et de l'alimentation. Les élèves sont mises en garde contre l'alcool et ses déplorables conséquences pour l'individu, pour la famille et la race elle-même; elles apprennent à connaître la valeur nutritive des aliments qui ont composé le menu du jour.

Une lecture relative à la tenue du ménage ou à l'hygiène; une rédaction ayant trait aux exercices de la matinée; un problème se rapportant aux dépenses ordinairement faites dans un ménage, font une partie des exercices de l'après-midi.

Bibliographie.

(*Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

Publications relatives à la guerre.

ÉPISODES ET SOUVENIRS

Notes d'un officier (observateur en avion), par Marc Gouvieux. 1 vol. in-12, 3 fr. 50. Paris, Pierre Laffitte, éditeur.

Les notes d'un officier, observateur en avion, de Marc Gouvieux, se rapportent au début de la guerre et n'intéressent qu'une période assez courte, du 2 août 1914 au 15 novembre 1914.

Ces notes, écrites d'une plume alerte et vivante, sont d'une lecture facile et intéressante. L'auteur s'y garde d'encombrer son récit d'un étalage inutile de connaissances techniques, comme aussi de tout essai de critique ou d'appréciation des opérations auxquelles il a été appelé à prendre une part active.

Son livre est le simple récit de ce que fut la vie, au jour le jour, d'un aviateur qui, après avoir plané au-dessus de l'Alsace au premier jour de la guerre, joua son rôle d'observateur successivement à la Marne et dans les plaines de Picardie et d'Artois.

Ce rôle fut toujours actif. Certains épisodes en sont des plus émouvants, et tous nous sont une occasion nouvelle d'admirer la hardiesse, le sang-froid, le courage intelligent de ceux qui, dès le début, furent les auxiliaires si utiles de nos armées, et qui le deviennent chaque jour davantage.

Si le livre de M. Marc Gouvieux n'ajoute rien à ce que nous savons des exploits de nos aviateurs, sa lecture est de nature à procurer à nos enfants, grands et petits, quelques instants de saine et émouvante fierté patriotique.

❦

Lettres d'un soldat, par X*** (préface d'André Chevillon). 1 vol. petit in-8. Paris, Chapelot, éditeur.

Un jeune peintre, appelé au front, a combattu six mois : il est disparu. Il a suivi la voix du devoir et vraisemblablement accompli

le sacrifice suprême. Ses lettres à sa mère, écrites jour après jour, expriment sans apprêt les effusions spontanées de son âme harmonieuse : sa tendresse et son culte des belles choses. Précisément en raison de ce caractère d'intimité, ces lettres nous touchent profondément : nous les *reconnaissons* pour en avoir reçu de pareilles. Leur lecture nous révèle dès lors la vie intérieure, non plus d'un inconnu, mais d'un être qui nous devient cher, pareil à ceux des nôtres qui furent avec lui soldats de l'idéal dans la grande mêlée.

Ce jeune homme (et nos enfants avec lui) avait rêvé une belle œuvre de gloire dans la paix. Mais vint le choc, le réveil dans la brutale réalité. Alors tous, d'une volonté réfléchie, se sont *adaptés* à ces nouveaux efforts, à ce devoir impérieux. « Et ce fut pour le Monde, la merveille de cette France qui ne connaissait pas encore toute sa valeur. » C'est par horreur de la violence que nos fils se sont violemment battus et leur sacrifice, librement consenti, permettra à ceux qui survivront de reprendre le beau rêve à peine interrompu.

Dans ces pages brèves, riches, variées, écrites avec émotion et tendresse, nous puisons le réconfort et le courage.

Morhange et les Marsouins en Lorraine, par R. Christian-Frogé. 1 vol. in-18, 3 fr. 50. Paris, Berger-Levrault, éditeur.

L'ouvrage est précédé d'une préface très élogieuse dans laquelle J.-H. Rosny aîné s'exprime ainsi : « Vous aimerez ce livre pour sa beauté et parce que celui qui l'a écrit a mieux fait que de l'imaginer, il l'a vécu. »

Certes il est facile de se rendre compte que le livre a été vécu. Il y a dans ces lignes trop de mouvement, trop d'émotion même pour conserver le moindre doute à cet égard. Mais l'auteur est un littérateur et il reste sous l'influence de ses préoccupations d'homme du métier. Les tableaux sont présentés sous le jour exact qui leur convient, tout est ménagé de manière à mettre les épisodes en valeur. Nous y trouvons des scènes d'un caractère presque théâtral, tel le tableau de la bénédiction de l'aumônier, de l'office des morts, à Bagneux, Meurthe-et-Moselle, le 20 septembre 1914. Mais l'ouvrage est plein d'intérêt, du commencement à la fin; les chapitres qui peuvent être lus séparément, se suivent, s'achèvent, forment un tout.

Le soldat serbe, par le colonel Angell (traduit du norvégien par Jacques de Coussange). 1 vol. in-16, 2 fr. 50. Paris, Delagrave, éditeur.

Consacré à l'armée serbe par un officier norvégien, ami fervent de la Serbie et de la France, écrit au cours de la guerre des Balkans, au milieu des soldats, sur des soldats, pour les jeunes gens qui veulent devenir soldats, le livre du colonel Angell nous montre ce que peut un petit peuple animé de l'esprit de sacrifice et de l'amour de la patrie.

Tour à tour dramatiques et touchants, souriants ou mélancoliques, toujours composés d'après les observations directes ou les relations de témoins fidèles, les récits dont il est formé nous font connaître les étonnantes qualités d'endurance et de vaillance des armées serbes et leurs admirables vertus de patriotisme. Les Serbes ont justifié le mot du colonel Angell : « Ils peuvent être vaincus, une fois, deux fois, ils peuvent plier devant une force supérieure, mais ils ne peuvent être rayés du rang des nations, car ils ont en eux-mêmes la force qui ne meurt pas et qui, telle qu'une source vive, ne tarit pas. »

La Brigade des Jean Le Gouin, Histoire documentaire et anecdotique des fusiliers-marins de Dixmude, par Georges Le Bail. 1 vol. in-16 illustré, 3 fr. 50. Paris, Perrin, éditeur.

M. Le Bail, qui est député du Finistère, a interrogé quelques-uns des héros, personnages de l'épopée de Dixmude; il a réuni des documents, des correspondances, des carnets de route. Il n'avait d'abord songé qu'à satisfaire une pieuse curiosité. Puis il a pensé qu'il était bon de sauver tous ces documents que le temps menace, et de protéger la vérité contre les déformations inévitables de la tradition orale. De là le livre où le drame est raconté par ses propres acteurs. M. Le Bail n'intervient que pour ordonner leurs témoignages. Aux chapitres sur Dixmude, M. Le Bail en ajoute d'autres où nous voyons les fusiliers-marins, au repos; il nous les fait connaître, depuis l'amiral qui les commandait, jusqu'aux tout jeunes, venus combler les vides; il publie des fragments de correspondance de trois d'entre eux, et termine par le récit d'une visite officielle aux fusiliers-marins à laquelle il prit part.

Après le célèbre récit de M. Le Goffic, il faut lire le livre de M. Le Bail, ou plutôt le livre des fusiliers-marins. Aucun art n'atteint l'émotion que soulèvent ces pauvres carnets, ces lettres maladroites, souvent tachés de sang; aucun ne saurait donner une impression plus nette de ce qu'est le devoir pour des hommes décidés à mourir pour leur pays.

LES FAITS. RECUEILS DE DOCUMENTS

J'accuse, par un Allemand. 1 vol. in-8, 4 fr. Paris, Payot, éditeur.

« Un Allemand a écrit ce livre non point un Français, un Russe ou un Anglais. Un Allemand honnête et incorruptible, qui n'a pas été acheté et qui n'est pas à vendre. Un Allemand qui aime son pays et qui a écrit ce livre parce qu'il l'aime... Les conducteurs du peuple allemand l'ont aveuglé et corrompu pour l'inciter à une guerre qu'il ne prévoyait pas et qu'il ne voulait pas. Pour libérer le peuple et combattre

le mensonge, j'ai écrit ce livre de vérité. Du peuple mal informé, j'en appelle au peuple mieux informé. » Ainsi s'exprime l'auteur anonyme et demeuré mystérieux de *J'accuse*.

Divisé en trois parties essentielles, aux titres significatifs : *Allemagne, éveille-toi! — Les Antécédents du crime. — Le Crime*, appuyé sur les documents les plus certains, en particulier sur les cinq livres diplomatiques, allemand, autrichien, français, anglais, belge, *J'accuse* est le réquisitoire le plus violent, le plus impitoyable et le plus probant qui ait été dirigé contre les gouvernements de proie des puissances centrales. Il a été lu et discuté avec passion dans toutes les parties du monde; les interdictions les plus rigoureuses n'ont pu l'empêcher de se répandre en Allemagne même et en Autriche et d'y soulever une émotion profonde.

❦

La suppression des Arméniens, TRAVAIL TURC, MÉTHODE ALLEMANDE, par René Pinon. Une brochure in-16, 1 fr. Paris, Perrin, éditeur.

La race allemande a été élue par Dieu pour dominer le monde et lui apporter une forme supérieure de civilisation, de « kultur ». Tout ce qui peut en hâter l'avènement est juste et bienfaisant, tout ce qui peut faire obstacle à son règne est, par là même, et dans le plan divin, destiné à disparaître. La politique et la guerre allemandes ont traduit en actes les théories de la spéculation allemande, les massacreurs de Belgique et de France ont révélé l'aboutissement de la doctrine. Mais les Allemands ont trouvé des disciples qui les ont surpassés : les Turcs ont ajouté un terrible poids de responsabilités sur les épaules déjà si chargées de leurs maîtres; entre les massacres de Belgique et de France et les massacres d'Arménie, il y a une différence de degré mais non de nature, et si, dans les massacres d'Arménie, l'exécution est turque, l'inspiration et la méthode sont allemandes.

Quels ont été ces massacres et, dans cette œuvre de sang, quelle a été la responsabilité de l'Allemagne, tel est le sujet de cette émouvante brochure.

❦

Les martyrs d'Alsace et de Lorraine, par André Fribourg. 1 vol., 2 fr. Paris, Plon-Nourrit, éditeurs.

Ce livre est une réponse à une brochure de propagande parue vers la fin de l'an dernier à Zurich intitulée : *A qui l'Alsace appartient-elle?* et qui concluait : « Il ne peut y avoir un seul instant de doute : la patrie de l'Alsace doit être l'Allemagne. » A toute une série de faits dénaturés présentés à l'appui de cette thèse, M. Fribourg répond par l'exposé de l'attitude des Allemands en Alsace-Lorraine : « Si les Alsaciens-Lorrains sont de si bons Allemands pourquoi les avez-vous martyrisés? » Il dresse un effroyable catalogue des martyrs d'Alsace, des listes noires dressées, du régime de terreur sévissant et il montre

l'union de tous dans la résistance, pour affirmer le désir des Alsaciens, de rester Français. C'est une fière réponse, à l'insolence teutonne, qui sera une bonne leçon pour nos écoliers.

Études et impressions de guerre, par le général Malleterre. 1 vol. in-18, 3 fr. 50. Paris, Jules Tallandier, éditeur.

Grièvement blessé à la Marne, le général Malleterre a voulu compenser l'inaction douloureuse à laquelle il était condamné, en apportant le concours de sa pensée et de sa foi patriotique au maintien de notre esprit national. Il s'était déjà servi de la plume, au cours d'une carrière partagée entre le commandement de la troupe et le professorat militaire. Dès l'hiver 1914-1915, il donnait des chroniques périodiques, justement estimées à *Excelsior*, à *La Guerre des Nations*, au *Petit Journal*, puis au *Temps*, à la *Nouvelle Revue*, à la *France militaire*, enfin à la *Revue des Deux Mondes*. C'est la réunion de la plus grande partie de ces chroniques qui forme le présent volume, le premier d'une série destinée à se poursuivre.

L'ouvrage embrasse les quatorze premiers mois de la guerre, d'août 1914 à octobre 1915. L'auteur divise cette époque en trois périodes dont il a fixé, en un court résumé, les traits principaux. La première période va du début à novembre 1914 : c'est la grande offensive germanique, le plan foudroyant qui doit écraser la France d'abord, puis la Russie; il échoue devant la Marne et devant l'Yser. La deuxième période comprend l'hiver de 1914-1915 : tandis que la guerre de tranchées se fixe sur le front occidental, le front oriental prend de plus en plus d'importance, les Russes envahissent la Prusse orientale et la Galicie et menacent la Hongrie, en même temps que les Alliés cherchent à forcer les Dardanelles. La troisième période s'ouvre par l'intervention de l'Italie; mais, alors, par un effort prodigieux, servi par la trahison des germanophiles russes, l'Allemagne prononce une offensive formidable contre la Russie, et la retraite russe abandonne la Pologne et les provinces occidentales. La première année de guerre se termine ainsi sur des revers. Cependant, le front occidental continue de tenir et l'effort national en France et en Angleterre prépare un revirement de la fortune.

Il est difficile encore de faire un récit didactique et détaillé de cette grande guerre : le général Malleterre n'a pas caché les lacunes de son ouvrage, lacunes inévitables, que les historiens de demain auront à combler; il a lui-même noté les erreurs de jugement et de prévision sur les événements en cours, erreurs que les événements se sont eux-mêmes chargés de corriger. Cependant, cette guerre a pu se lire à livre ouvert par suite de la forme qu'elle a prise, même les secrets du commandement et des Etats-majors sont sortis des archives par le seul jeu des combats; les communiqués trop sobres ou trop imprécis ont été développés et éclairés par les commentaires des

témoins du drame et par les informations journalières venues des fronts et des chancelleries. L'auteur a pu établir des tableaux d'ensemble. Ils serviront à l'Histoire future; ils nous apportent dès maintenant un supplément de certitude sur la victoire finale. L'auteur y a mis l'intérêt et la vie : ils sont d'une lecture aussi instructive qu'attachante.

LES PEUPLES BELLIGÉRANTS.

La Barrière belge, par Pierre Nothomb. 1 vol. 3 fr. 50. Paris, Perrin, éditeur.

L'auteur, ainsi qu'il le dit lui-même, a entrepris un essai d'histoire territoriale et diplomatique de la Belgique.

Il a voulu prouver deux choses : d'abord, que les habitants des territoires qui constituent la Belgique n'ont jamais, à aucune époque, reconnu l'autorité d'un empereur d'Allemagne, qu'ils ont toujours affirmé leur indépendance, malgré les assertions contraires des savants allemands de nos jours; ensuite, que la Belgique n'a pas les frontières qui lui reviennent historiquement et qui lui sont nécessaires; pour sa sécurité elle devrait aboutir au Rhin.

❦

La Belgique en France, par Pierre Nothomb. Paris, Berger-Levrault, éditeur.

L'auteur, belge, a écrit cet ouvrage « pour rendre hommage à la nation généreuse qui a accueilli ses frères et pour glorifier l'effort de sa patrie qui a réalisé ce miracle, sur le sol étranger, de reconstituer ses forces et de les accroître ».

31 chapitres, ou plutôt 31 articles nous conduisent au Havre (la Belgique sur le promontoire), à la Rochelle (un port belge), à Saint-Etienne (autour de la mine), en Lorraine, sur l'Yser, sur la Marne et « vers ceux qui sont restés ». Cette série de chroniques sérieuses, alertes, constitue un livre digne d'estime par le fond et par la forme qu'on lira avec plaisir et profit. La préface d'Emile Verhaeren mérite une mention spéciale.

❦

L'Europe court-elle à sa ruine ? par Alfred de Tarde. 1 vol., 1 fr. Paris, A. Colin, éditeur.

L'auteur montre que la guerre va précipiter le mouvement social, par le renversement des fortunes et par les difficultés d'ordre économique qui résulteront de la dette formidable de l'Europe. Il examine ensuite le budget des Etats belligérants, et calcule les impôts que chaque pays devra payer, selon que l'on voudra charger la génération présente de tout leur poids, ou que l'on voudra procéder par étape,

en laissant sa part à la génération de demain. Les chiffres qu'il donne ne sont qu'un aperçu de la réalité; et ils augmenteront avec une progression inquiétante au fur et à mesure que la guerre se prolongera. M. de Tarde ajoute, avec une vaillance bien française, que cela n'a qu'une importance relative, et qu'on doit accepter de vivre pauvre, pourvu qu'on vive libre. Il estime cependant que la banqueroute des belligérants est improbable, mais que la crise financière peut suffire à déterminer l'Allemagne à demander la paix. Enfin, il croit fermement à la victoire des Alliés.

❦

La philosophie sociale et la guerre actuelle, par J. Maxwell. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Félix Alcan, éditeur.

« Ce petit livre, nous dit modestement M. Maxwell en nous présentant son ouvrage, n'est que l'abrégé des longues méditations d'un Français, qui a souffert, comme beaucoup de Français, des maux de la guerre, et que ses habitudes poussent à l'analyse des faits sociaux qu'il observe. »

C'est le résultat de ses réflexions et de ses analyses qu'il soumet à ses concitoyens, avec l'espoir, qui ne sera pas déçu, qu'il provoquera de leur part des réflexions, des décisions, des résolutions.

Une recherche attentive, débarrassée de tout parti pris, des causes de la guerre actuelle, que l'auteur considère comme une des plus grandes convulsions de l'humanité, l'amène à cette conclusion qu'elle tire son importance et sa signification du conflit qu'elle manifeste entre les principes régressifs de la civilisation germanique et les principes de progrès; — entre la conception prussienne de la force matérielle comme fondement du droit international et les principes de justice et d'équité vers lesquels tend la civilisation européenne.

L'enjeu d'une pareille guerre n'est donc pas seulement l'existence même des nations libres, mais l'avenir même de la civilisation.

Si donc les peuples qui se sont faits les champions du Droit et de la Liberté ne veulent pas que les Germains rejettent le monde civilisé dans la servitude et la nuit comme ils l'ont fait au ve siècle, il leur faut lutter jusqu'au bout, quel que doive être le prix d'une victoire, de plus en plus probable, mais qui coûtera cher.

La victoire obtenue, il faut que la paix à intervenir mette à jamais la civilisation à l'abri d'un retour offensif de la barbarie, et c'est en sociologue averti, en criminaliste éminent que M. Maxwell examine avec une précision scientifique les conditions qui permettront seules d'assurer ce résultat, les précautions à prendre, les gages à retenir pour que l'avenir ne risque plus d'être compromis.

Ce petit livre, d'une psychologie pénétrante, écrit sans autre passion que celle du triomphe de la justice et du droit, sans déclamation inutile, est d'une lecture éminemment suggestive. Il serait à souhaiter qu'il pût être lu, compris et médité par tous les Français. Ils y puise-

raient d'abord le réconfort que doit donner à tous ceux qui souffrent de la guerre la certitude que la cause pour laquelle ils souffrent est la bonne cause; et la volonté s'en affermirait chez tous qu'aucune souffrance, qu'aucun sacrifice ne saurait être refusé de chacun de nous pour assurer le triomphe définitif de cette cause.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXI. N° 8 Août.

REVUE
Pédagogique

L'Entrée de l'Amérique dans la Guerre.

Le vapeur *Espagne*, de la Compagnie Transatlantique, démarre le 28 janvier au matin de Bordeaux pour New-York, mais à onze heures il s'arrête en rade du Verdon et n'en repart qu'à la nuit, pour plonger dans la passe à la faveur de l'obscurité. Beaucoup d'Américains à bord, habitués aux longues traversées, et insoucieux des dangers de la guerre sous-marine. On s'entretient, bien entendu, des conditions actuelles de la navigation, et des récents torpillages dont la Méditerranée a été le théâtre. On se demande si les Allemands vont mettre à exécution les projets, si fréquemment annoncés, de guerre sous-marine à outrance et sans merci. Le sentiment général est que cette menace n'est qu'un bluff. L'Allemagne a déjà assez d'embarras pour ne pas tenir à s'aliéner les États-Unis. Allons-y donc avec confiance.

Le lendemain matin le bateau est déjà loin des côtes, en plein golfe de Gascogne. La zone dangereuse, celle des mines, est passée. Cependant vers dix heures nous apercevons des épaves, des barriques, des planches; un navire a eu du malheur par ici, il n'y a pas longtemps. Et ôn scrute l'océan grisâtre qui recèle des monstres. Chacun va reconnaître, sur le pont supérieur, le bateau de sauvetage qui lui a été assigné. Mais aucun incident ne survient. Pour tous ceux que le mal de mer ne retient pas enfermés dans leurs cabines, la gaieté reprend ses droits. On lit avec intérêt les insignifiants communiqués du front, reçus par sans fil et affichés au fumoir. Le danger des sous-marins s'est évanoui : on plaisante maintenant sur le corsaire allemand de l'Atlantique et sur le bateau qu'il a saisi et s'est adjoint, le *Saint-Théodore*. A midi, chaque jour, les passagers défilent devant la carte de l'Océan où le commandant fait indiquer l'emplacement du bateau et la route suivie, renseignements qui ont d'ailleurs beaucoup de chance d'être inexacts. Et les journées s'écoulent.

Mais un bateau en plein océan est aussi plein de racontars et de chuchotements qu'un salon de petite ville. Vers le 5 février, au breakfast, les garçons me racontent mystérieusement qu'on va trouver du nouveau en arrivant à New-York, et qu'il y a rupture entre l'Allemagne et l'Amérique. Ils ajoutent qu'en France, désormais, la pièce de 20 francs n'en vaudra plus que 16. Comment ajouter foi à ces bavardages, qui ne sont appuyés que sur cette fragile autorité : « Tous les garçons le disent »? Cependant le soir du 6, une dame m'affirme que ce bruit est l'expression de la vérité, que la guerre sous-marine est amplifiée, et que Bernstorff a reçu ses passeports. A y bien réfléchir il ne paraît pas impossible que l'opérateur de la T. S. F.,

chargé de transmettre ces nouvelles au commandant, ait bavardé parmi l'équipage. Attendons!

Le 8 février, à sept heures du matin, l'*Espagne* est à Sandy-Hook; le pilote, monte à bord et aussitôt les nouvelles courent comme une traînée de poudre. C'est vrai : il se passe des événements d'importance. L'Allemagne a annoncé le 1er février son intention de mettre en état de blocus absolu les côtes européennes de ses ennemis, et de torpiller à vue tous les bateaux qui se hasarderaient dans la zone défendue. Le président Wilson n'a rien répondu, n'a rien confié à personne; mais trois jours après il a fait donner ses passeports au comte Bernstorff, et rappelé l'ambassadeur Gerard. La guerre sous-marine sans merci a commencé; 24 bateaux ont été coulés en trois jours. Enfin les Allemands paraissent vouloir garder Gerard en otage à Berlin, et retiennent l'équipage américain d'un bateau qu'ils ont saisi, le *Yarrowdale*. Tout cela est grave. Les Américains du bord sont très excités; revenant d'Europe, ils ont la mentalité de guerre; ils croient à la guerre.

D'ailleurs, sans que nous le sachions, la situation a bien changé, depuis deux mois, en Amérique. Au début de décembre, le sentiment de beaucoup d'Américains, même cultivés, était qu'après l'insuccès des Alliés sur la Somme, après les succès allemands en Roumanie, il valait mieux pour l'Entente se résigner et faire la paix. Précisément, l'Allemagne la proposait, et le président Wilson, de son côté, demandait aux belligérants de préciser leurs conditions. Mais la duplicité des Allemands et la franchise des Alliés n'allaient pas tarder à retourner l'opinion américaine. L'Allemagne s'abstient soigneusement de faire connaître ses buts de guerre; les Alliés exposent franchement les leurs, et ce qu'ils réclament est conforme à l'idéal

américain de liberté et de justice. Le président Wilson marque le coup dans son message de janvier au Sénat, si mal compris en Europe : la « paix sans victoire » qu'il préconise, c'est le contraire de la paix allemande; il est d'accord avec les Alliés. L'opinion le suit; elle est prête pour les grands événements qui vont s'accomplir.

* * *

New-York a un air de fête. Des drapeaux américains pavoisent beaucoup de fenêtres. On lit avidement les énormes journaux. La guerre est dans l'air. Mais le Président est un homme de réflexion. Ayant réalisé sa menace, faite depuis si longtemps, de rompre les relations diplomatiques si l'Allemagne ne tient pas les engagements pris à la suite de l'affaire du *Sussex*, il attend, afin de voir si l'Allemagne viendra à récipiscence, et probablement aussi pour tâter le pouls du peuple américain. Et de par cette étrange constitution qui donne au chef de l'État des pouvoirs quasi royaux, lorsque le Président attend, tout reste en suspens. Du 4 au 26 février, il n'y a donc en scène que deux acteurs, l'Allemagne, qui s'acharne aux torpillages avec la rage du désespoir, et le peuple américain, qui se sent appelé à manifester ses sentiments. Et le Président, impénétrable, se réserve.

Pendant tout ce mois de février, l'Allemagne frappe à coups redoublés à travers les mers, essayant d'intimider les neutres à force de sauvagerie. Elle s'est vantée de couler un million de tonnes par mois, et de mettre l'Angleterre à genoux en un trimestre. C'est la dernière carte; lorsqu'on s'expose à se mettre à dos l'univers entier, il faut triompher à tout prix. Et chaque jour on voit paraître

dans les journaux de longues listes de navires coulés. Les dix premiers jours de février ont été un succès pour cette barbare entreprise. Cependant la progression se ralentit. Le 11, il n'y a au tableau que deux bateaux, le 12, deux encore, le 13, trois. Il est vrai que les sans-fil allemands déclarent déjà que la mer est vide, et que leurs engins de mort n'ont plus de travail. Pourtant, on tâte l'Amérique. Le ministre de Suisse à Washington, chargé des intérêts allemands, a essayé de « causer »; il n'a reçu qu'un refus dédaigneux. L'ambassadeur Gerard a été relâché le 11 février; il est parti par la Suisse. On annonce et on dément tour à tour qu'on va mettre en liberté les marina du *Yarrowdale*. Aucun succès. Les torpillages redoublent à la fin du mois; le total de février dépasse 500 000 tonnes. C'est un demi-succès. Le 26, le steamer anglais *Laconia* est coulé sans avertissement, avec des passagers américains à bord : on apprend le lendemain que deux Américaines ont péri dans la catastrophe. Le fossé va se creuser.

Aussi l'Amérique s'agite. Et dès cet instant, l'immense majorité de la nation se déclare contre ceux qui violent le droit des gens avec tant d'effronterie et de cruauté. On demande que les bateaux américains ne restent pas cachés au fond des ports, et qu'ils continuent à faire les opérations commerciales auxquelles la loi des peuples civilisés les autorise. Successivement l'*Orléans*, puis le *Rochester* se décident à quitter New-York; ils gagnent sans encombre Bordeaux, où leurs équipages sont reçus avec enthousiasme. Ainsi le défi de l'Allemagne est relevé. Pour assurer leur sauvegarde on demande à grands cris que chaque bâtiment de commerce américain soit armé, afin de pouvoir résister aux pirates.

En même temps, dans le pays commence à s'ébaucher

une organisation destinée à préparer une guerre qui dès lors paraît probable. On compte peu sur le gouvernement, non sans raison, car le gouvernement fédéral est faible, absorbé jusqu'ici dans les luttes politiques, et aveuglé par une longue paix. Peu importe, car l'initiative privée est puissante, et habituée à l'action. Le mouvement part de l'Est. C'est un bien noble pays que l'Est américain. Resté en contact permanent et étroit avec l'Europe, il joint à une culture européenne l'enthousiasme, l'ardeur, la jeunesse de l'Amérique, la générosité qui paraît ici toute naturelle, une foi intense dans la liberté et la justice. Les sentiments pro-alliés y atteignent une ferveur qu'on n'imagine pas assez chez nous. Et ils ne s'expriment pas par des vœux stériles de succès; l'argent roule de toutes parts, pour se canaliser vers les multiples œuvres par où l'ingénieuse et touchante charité américaine s'essaie à soulager les infortunes de la France, de la Belgique, de la Serbie. Quelle famille aisée n'a pas son orphelin de guerre, son filleul du front, son tuberculeux, son convalescent? Et combien d'autres ont là-bas un aviateur, un ambulancier? La seule université Harvard a envoyé sur les champs de bataille d'Europe tout près de 500 jeunes gens : sur ce total, deux seulement ont servi dans les troupes germaniques. Il y aurait un beau et gros livre à écrire sur le dévouement américain à l'égard des Alliés, et il faut bien espérer qu'on l'écrira. Qu'il suffise en passant d'évoquer deux ou trois traits particulièrement caractéristiques. C'est un habitant de New-York qui passe dix minutes avec l'ambassadeur de France, et lui remet en le quittant un chèque de un million de francs pour les orphelins français, fils d'officiers tués à la guerre. C'est un comité qui vient de se créer pour effacer la tache que la conduite des Allemands,

détruisant de fond en comble les pays qu'ils évacuent, vient d'infliger à la civilisation, et qui décide d'offrir à ces régions martyrisées un million et demi d'arbres fruitiers. Enfin c'est un pauvre qui, dès le début de la guerre, ne trouve rien de mieux à offrir à la France que le montant mensuel de ses dépenses de tabac, et chaque mois, fidèlement, fait parvenir à l'ambassadeur les deux ou trois dollars que lui vaut cette suppression d'une chère habitude.

Ce sont les Universités qui ont pris la tête du mouvement patriotique. Dès le début de février, la grande Université du Nord-Est à laquelle je suis attaché, décide d'organiser un centre d'instruction militaire pour ceux de ses étudiants qui désirent devenir officiers de réserve. En quelques jours, le chiffre des enrôlements dépasse 1 000. Le gouvernement fédéral leur envoie des officiers de l'armée régulière; de plus le président de l'Université, homme d'initiative et de clairvoyance, demande et obtient que le gouvernement français lui accorde six instructeurs, officiers blessés dont plusieurs ont étudié ou enseigné en Amérique. Bientôt les compagnies, où les professeurs coudoient les étudiants, commencent l'école des recrues à travers les pelouses encore glacées du Yard. Le mouvement gagne toutes les Universités de l'Est, se répand peu à peu dans l'Ouest. Et tous ces hommes d'étude s'appliquent aux ingrats exercices du début avec un sérieux et une conviction qui impressionnent.

Cependant, que pensent et que font ceux dont on avait pu légitimement suspecter les opinions, les Germano-Américains, ces citoyens à trait d'union dont la présence en si grand nombre sur le territoire de l'Union pose un difficile problème? A la satisfaction générale, ils se con-

duisent en loyaux Américains. Dès les premiers jours de la crise, les plus puissantes de leurs associations viennent assurer au président Wilson qu'elles se tiendront fidèlement derrière lui. Ils se révèlent ainsi plus Américains qu'Allemands. Ce n'est pas impunément qu'ils ont pris le goût de la liberté. La Germanie à laquelle va leur affection est trop différente de la Prusse autocratique et militarisée que la guerre révèle de plus en plus. Sans enthousiasme, mais avec sincérité, ils sont prêts à faire leur devoir. Et il paraît bien en effet qu'ils ont tenu leur promesse. Il est remarquable qu'au 15 avril c'est un État où les Allemands sont nombreux, l'Illinois, qui ait fourni à l'armée le plus grand nombre de volontaires.

Est-ce à dire que la nation soit unanime? Ce serait trop demander à un pays si vaste, où les habitants sont d'origine si différente, et où la prospérité des 50 dernières années aveugle bien des gens. Les pacifistes sont nombreux et actifs. Les uns dissimulent des pro-Germains honteux; mais le plus grand nombre est formé d'idéalistes naïfs, auxquels la guerre fait horreur ou qui se retranchent derrière les idées respectées de Washington et de Monroe. Ils ne veulent pas voir que depuis un siècle les progrès de la vapeur et de l'électricité ont diminué des trois quarts la largeur de l'Atlantique; par haine de la guerre, ils ne veulent pas connaître les atrocités commises par le plus féroce des belligérants, et qui peuvent les atteindre un jour. Leur propagande de paix à tout prix est aidée d'ailleurs par les difficultés économiques. Depuis deux ans, l'Amérique est devenue la grande usine de l'Europe, et son grand fournisseur de produits alimentaires. Les bénéfices ont été énormes, mais le coût de la vie a augmenté en proportion. Il y a une crise des transports, que rend plus aiguë l'en-

combrement des ports. La spéculation s'en mêle et broche sur le tout; une véritable crise des vivres se déclare vers la fin de février; les pommes de terre manquent. Peut-être aussi des éléments hostiles profitent-ils de la situation pour créer des troubles. Le 20 février, un cortège de quelques centaines de femmes se rend à l'hôtel de ville de New-York pour demander du pain. Du pain! on en consomme pourtant bien peu en Amérique! Pour quelques jours, la rubrique des approvisionnements envahit les colonnes des journaux. Il y a là un élément de confusion et d'anxiété dont certains espèrent bien profiter pour influencer le peuple, et par lui, le Président.

Mais qui peut savoir ce que médite le Président Wilson? Ses intimes, son confident le colonel House? et encore! Ses amis eux-mêmes hésitent sur ses intentions, aussi bien que ses ennemis. Dans une circonstance aussi solennelle, où tous les regards sont fixés sur cet homme silencieux, il est tout naturel qu'un étranger s'informe et essaie d'obtenir quelques précisions sur cette personnalité énigmatique; mais c'est peine perdue; autant de réponses, autant d'avis différents. Les uns vont jusqu'aux gros mots; pour les autres, Wilson sera le rival de Lincoln dans l'histoire, le grand président. Dans l'ensemble, les gens du Sud prônent leur élu et ceux du Nord s'en défient; au fond, personne ne sait. Les moins passionnés avouent que cet homme les déconcerte, et qu'ils ignorent où il mènera l'Amérique. Le visage même du Président, cette figure froide et fermée, ne peut rien apprendre; elle décèle une volonté têtue. Mais que décidera cette volonté?

Et pendant ces trois semaines où les Allemands torpillent avec rage, attirent les neutres dans des pièges pour mieux couler leurs bateaux comme ils firent de la flottille hollan-

daise réfugiée à Falmouth, frappent sans pitié malgré leurs engagements les navires du *Belgian Relief Fund* et les bateaux-hôpitaux, célèbrent avec fracas des succès hypothétiques, le Président attend. L'Amérique s'émeut, une insurrection bizarre éclate à Cuba, les meetings se succèdent, les pacifistes grondent et les pro-alliés trépignent d'impatience. Rien. La machine gouvernementale ne donne, elle non plus, aucun indice : ni au Secrétariat de l'Armée, ni à celui de la Marine on ne paraît songer à préparer la guerre. Est-ce hésitation, est-ce volonté bien arrêtée de ne pas engager l'Amérique dans la tourmente? M. Wilson attend-il que les événements lui forcent la main? C'est peut-être là qu'est la vérité. Un président d'Université, qui connaît bien son ancien collègue de Princeton, m'assure que M. Wilson est seulement un homme très adroit, dont le but est d'amener sans secousse son parti et l'Amérique tout entière à reconnaître que la guerre est inévitable. C'est ma foi bien possible, et les événements qui vont se précipiter en mars paraissent lui donner raison.

*
* *

Ce n'est pas que, sortant de sa réserve, le Président livre complètement sa pensée. Jusque dans l'action, il reste énigmatique. Pourtant, par petites poussées successives, il s'engage lentement et sûrement dans la guerre.

Le 26 février, il se présente devant le Congrès pour lui demander des pleins pouvoirs. L'instant est solennel; le jour même on vient d'apprendre le torpillage du *Laconia*, où deux Américaines ont péri. Mais est-ce la guerre que le Président demande de pouvoir ainsi déclancher à son gré? Nullement. Il s'agit seulement de « neutralité armée »,

et de la possibilité de placer des canons sur les bateaux de commerce des États-Unis qui s'aventureront dans la zone dangereuse. Et cette décision bien anodine est livrée à l'appréciation du Congrès, où l'opposition à la guerre reste forte. Au fond, c'est une déconvenue pour les partisans de la guerre; les pacifistes se rassurent. Mais l'adroit politique leur réservait un coup direct. Le 1er mars, tous les journaux publient l'extraordinaire nouvelle d'un complot tramé par l'Allemagne pour lancer le Mexique et le Japon sur les États-Unis; ils donnent le texte même des instructions envoyées dans ce but par le ministre allemand des Affaires étrangères à son ambassadeur à Mexico. On y lit la proposition de rendre au Mexique les « provinces perdues », Texas, Arizona, New-Mexico. La naïveté et la maladresse germaniques y apparaissent si fortes que les gens prudents se réservent, craignant quelque grossière machination. Mais le secrétariat d'État affirme l'authenticité du document, et l'Allemagne en reconnaît piteusement la véracité. Ce fut un bel émoi dans toute l'Amérique et particulièrement dans le Sud. On imagine les explications les plus variées pour comprendre comment la pièce est arrivée jusqu'au Président; certains affirment qu'elle a été trouvée par les Anglais à bord du fameux sous-marin *Deutschland* dont ils auraient réussi à s'emparer. En tous cas, la guerre avait assurément cause gagnée.

C'est au milieu de cette agitation que le Congrès discute les propositions du Président. Or un nouvel incident se produit, qui vient augmenter la nervosité, et remettre tout en question. Pour arrêter l'élan qui entraîne l'Amérique vers la guerre, une poignée de sénateurs qui se disent pacifistes, mais qui sont pour la plupart les élus de districts pro-germains du Middle-West décident de faire de

l'obstruction. La tâche leur est facilitée par cette circonstance que le Congrès doit se dissoudre obligatoirement le 4 mars, date qui marque la fin de la législature, et qu'un nouveau Congrès ne se réunira que quelques mois plus tard, sauf appel prématuré du Président. Ce qu'ils avaient projeté s'accomplit. Usant d'un vieux règlement qui interdit de retirer la parole à un sénateur, les obstructionnistes empêchèrent la discussion d'aboutir; leur tactique, qui porte le nom pittoresque de *filibuster*, eut un plein succès. Parmi eux se distinguait un homme très agité, dont le nom d'origine française (La Follette) couvre bizarrement des actes si favorables à l'Allemagne. On peut s'étonner qu'aucune tentative sérieuse n'ait été faite de précipiter la discussion, car depuis huit jours la possibilité d'un *filibuster* courait les journaux. Était-ce une habileté de plus?

Quoi qu'il en soit, la situation redevient singulièrement confuse. L'état d'attente énervante allait-il se prolonger? Le Président pourtant ne cache plus son opinion; il parle. Et comme il a un très beau talent oratoire, il parle fort bien. Il exprime dans un manifeste les regrets que lui cause l'emploi de procédés d'obstruction; le 5 mars, pour l'inauguration de sa nouvelle présidence, il prononce un remarquable discours, où il affirme énergiquement les droits de l'Amérique; ce jour même il traverse les rues de Washington dans une pompe toute militaire, entouré d'une escorte de cavalerie. Les partisans de la guerre sont enchantés. Mais ce ne sont toujours pas des actes. Et l'agitation reprend à travers le pays. Des étudiants brûlent La Follette en effigie. Chaque dimanche, dans les églises, des prêches enflammés sont prononcés par des pasteurs ou des laïcs, pour ou contre la guerre. Une pétition des professeurs de Harvard demandant au Président de faire respecter les

droits de l'Amérique réunit 200 noms en deux jours; 90 p. 100 de ceux à qui on l'a présentée l'ont signée.

Lentement et sûrement. Le Président fait un nouveau pas en avant. Il a, paraît-il, consulté ses légistes, comme l'eût fait un Philippe le Bel; et quoique les pacifistes aient exhumé une vieille loi de 1817, défendant de placer des canons à bord des bateaux de commerce, les légistes ont exprimé formellement l'opinion que le Président avait le droit d'autoriser les navires marchands à s'armer, et de leur fournir des canonniers et des pièces. La décision était d'importance, car dès le lendemain (11 mars) le gouvernement faisait connaître que ces artilleurs embarqués sur la flotte de commerce avaient l'ordre de tirer « à vue » sur les sous-marins, quelles que fussent les intentions de ces derniers. Ainsi des actes de guerre pouvaient désormais se dérouler d'un jour à l'autre. L'émotion s'accrut du retour de l'ambassadeur Gerard, encore tout chaud de sa dernière algarade avec les Allemands : pour la première fois l'Amérique était avisée officiellement de ce que représentent la duplicité et la brutalité germaniques. Le sentiment public devenait de plus en plus clair et plus vif. Mais rien de décisif ne se produisait. Les officieux proclamaient l'existence d'un « état de guerre virtuel », et cette virtualité pouvait durer longtemps. Une nouvelle et très grave inquiétude naissait à l'intérieur même du pays; les ouvriers des chemins de fer profitaient des embarras du trafic pour réclamer la journée de huit heures et menacer d'une grève monstre, qui reçut çà et là un commencement d'exécution. Encore une fois le découragement et l'impatience gagnaient les plus clairvoyants. L'Amérique à la fin allait-elle laisser échapper l'occasion suprême de combattre pour les droits de l'humanité, et pour la démocratie contre l'autocratie?

*
* *

Mais comme dans une pièce bien machinée, voilà qu'un événement formidable et inattendu vient tomber de tout son poids sur l'un des plateaux de la balance encore hésitante, et précipiter, sinon déterminer, l'issue de la crise. C'est l'éveil de l'amorphe Russie qui a contribué de la façon la plus décisive à balayer les dernières hésitations des États Unis.

L'enthousiasme des Américains à l'égard de la révolution russe naissante est d'autant plus vif que leurs défiances étaient grandes à l'égard de la Russie autocratique. Même parmi les pro-alliés, on distinguait soigneusement entre l'admiration émue qu'on éprouvait pour la France, l'estime un peu mêlée à l'égard de la Grande-Bretagne, et l'ennui d'avoir à se commettre avec un gouvernement aussi despotique et inquiétant que celui du tsar. Ces républicains, qui ont une idée si haute de la liberté, ne pouvaient estimer le régime du knout et de la Sibérie; d'autre part, parmi eux vivent en foule des Juifs issus du Territoire, des Finlandais, des Polonais, qui leur ont apporté de la Russie une image peu encourageante. A plusieurs reprises avant la guerre, les relations avaient été tendues entre Washington et Petrograd. La surprise et la joie de l'Amérique n'en furent que plus grandes à voir naître sur les ruines du tsarisme cette nouvelle démocratie, qui dès les premiers jours de la révolution aspire à être une république, et peut être une république fédérale, sœur de celle d'outre-Atlantique. Du coup, un grand nombre d'Américains comprirent, pour la première fois, quelle était la signification véritable de la guerre européenne, une lutte de la liberté contre l'oppres-

sion. Ne nous en étonnons pas trop en Europe. En dépit d'une presse qui dit tout, mais pêle-mêle, et où l'indigestion est chronique, le peuple américain était très mal informé des choses de la guerre. J'ai dû moi-même épeler à un journaliste de l'Est le nom de Charleroi, qu'il ignorait. Pour l'homme de la classe moyenne, l'Europe est quelque chose d'assez vague, l'Angleterre mise à part; il en ignore l'histoire, et encore plus la géographie. L'immense majorité de la nation ne voyait dans la guerre européenne que le choc de deux ambitions, une sorte de combat de fauves. La révolution russe a éclairé brusquement toute cette masse populaire, ignorante mais d'esprit droit, de cœur ouvert; elle a vu distinctement, en traits saisissants, d'un côté le parti de la liberté, de l'autre celui de la tyrannie, ici le bien et là le mal. Du coup, son choix était fait.

Dès lors, les événements vont plus vite. C'est du 16 au 18 mars que les bouleversements de Russie sont annoncés au peuple américain. Le 21, le Président Wilson fait connaître qu'il convoque le nouveau Congrès pour le 2 avril. On n'est pas encore très sûr que ce soit pour faire proclamer la guerre : cependant les indices favorables se multiplient. En effet, le 25, le Président donne l'ordre à tous les sujets américains de quitter la Belgique; puis on mobilise quatorze régiments de milice pour protéger les voies ferrées, les ports, les usines de munitions. Les sentinelles vêtues de kaki montent la garde le long des lignes, et cela rappelle aux Français les images familières de la guerre. Le bruit se répand d'attentats allemands contre des ouvrages d'art ou des fabriques; l'arsenal de Watertown, près de Boston, aurait été menacé, des coups de feu tirés; un factionnaire a été tué devant un fort, dans le Maine. La police

veille, d'ailleurs; les plus inquiétants des Allemands sont surveillés avec soin, les Musées sont gardés. Dans les Universités, on prend des mesures pour sauvegarder la situation des étudiants qui se sont engagés; on décide de leur faire passer dès la fin d'avril des examens qui régleront leur scolarité. Tous les journaux s'entretiennent de la possibilité d'envoyer une armée en France.

Dans l'opinion, cependant, l'agitation redouble. Les pacifistes s'agitent éperdument, mais sans succès; ils tiennent des meetings qui se terminent inévitablement par des batailles, car rien n'est plus belliqueux qu'un pacifiste lorsqu'il veut imposer ses idées. Les étudiants pacifistes de Harvard, qui sont une cinquantaine, ont tenu une réunion qui s'est terminée par une fuite éperdue sous les œufs pourris; à Baltimore, un autre meeting pour la paix est interrompu, l'assaut est donné par une foule qui a, à sa tête, des professeurs de l'Université. Le 31 mars, à Boston, une grande réunion patriotique de 3 000 personnes déchaîne l'enthousiasme; les orateurs recueillent des ovations lorsqu'ils développent le thème que l'Amérique ne peut pas plus longtemps se contenter d'être protégée par la flotte anglaise et l'armée française. A New-York, la foule applaudit à outrance lorsqu'on lui dit que la flotte anglaise sauvegarde la liberté des mers! les vieux griefs sont oubliés; il n'est plus question des listes noires ni de la censure des correspondances. Le 1er avril, un groupe de pacifistes vient adjurer, de façon menaçante, le sénateur Lodge du Massachusets de voter contre la guerre, et comme l'exhortation de ces agités se fait trop pressante, l'homme politique, encore vert malgré ses soixante-six ans, est obligé de boxer son interlocuteur; on apprend d'ailleurs quelques jours après que celui-ci, convaincu par les arguments frappants

de l'honorable sénateur, s'est converti à la cause de la guerre. Dans toutes les villes se dressent des tentes où l'on recueille les engagements pour l'armée ou la marine, et afin de chauffer l'enthousiasme des recrues, des musiques attirent la foule, et l'on fait défiler sur des écrans des scènes patriotiques ou des exhortations.

Le 2 avril arrive, dans l'impatience générale. Le Congrès se réunit pour entendre le Président, et celui-ci prononce enfin des paroles décisives. Le discours est long, éloquent, habile. On y retrouve l'ancien professeur d'histoire, et aussi le démocrate passionné, tout pénétré des grandes idées de liberté et de justice, et qui semble se retrouver à l'aise au milieu d'elles maintenant que l'heure des incertitudes est passée. L'Amérique doit entrer dans la guerre européenne, au nom de ses droits nationaux, et aussi au nom des droits de tous les peuples. Ce n'est pas une guerre de conquêtes qu'elle veut faire ; elle renonce d'avance à toute annexion, à toute indemnité. Elle n'a aucune haine contre le peuple allemand ; elle connaît et prise ses mérites. Elle n'en veut qu'à l'autocratie prussienne, et se promet de l'abattre ; la guerre finie, elle traitera avec le peuple germanique, non avec le kaiser. C'est la lutte des peuples contre les rois qui recommence, comme à l'époque enthousiaste de la Révolution française. Tout cela est adroit, et en même temps noble ; il est difficile de mêler plus d'habileté à tant de générosité. L'élément germano-américain est rassuré, consolé ; l'appel si pressant adressé aux sentiments chevaleresques et humanitaires du peuple américain, à son esprit de fraternité démocratique, emportera les dernières résistances. Le discours du Président est l'acte d'un grand homme d'État.

Quelques incidents retardèrent pourtant de quelques

heures la consécration de ce grand fait, l'entrée de l'Amérique dans la guerre. Au Sénat, où un règlement nouveau entrave dorénavant l'obstruction, l'incorrigible La Follette parvient encore, par une tactique désespérée de *filibuster*, à retarder d'une journée le vote; mais cette tentative ne fit que souligner l'importance du résultat : la guerre votée par 82 voix contre 6. A la Chambre des Représentants, on eut le 5 avril un spectacle qui dérida les plus graves. Pour la première fois la Chambre voyait siéger dans ses rangs une femme, miss Jeannette Rankin qui représente l'État de Montana. Au moment du vote, miss Rankin agitée des scrupules les plus honorables, s'écria qu'en tant que député elle reconnaissait la nécessité et la justice de cette guerre, mais que comme femme elle ne pouvait s'y associer; en conséquence elle vota contre la guerre, et fondit en larmes. Une pareille expression de cette dualité de sentiments fut jugée assez unanimement devoir être fâcheuse pour l'avenir de la représentation féminine dans les Congrès. Elle ne fit pas varier d'ailleurs l'opinion de la Chambre, qui vota la guerre par 350 voix contre 50. C'en était fait. La guerre fut déclarée le 6 avril, et dès le 7 les bateaux allemands internés étaient saisis, les sujets allemands les plus douteux étaient arrêtés. L'Amérique entière arborait l'étendard étoilé. Pas de cris, pas de démonstrations, mais partout la satisfaction grave d'être tiré d'incertitude, et de prendre son rang dans la bataille pour le droit.

L'avenir nous dira toutes les conséquences de ce grand événement. Il est permis cependant d'en prévoir quelques-unes, car elles sont si importantes qu'elles sautent aux yeux. Pour l'Amérique d'abord, c'est la fin d'une période d'insouciance où la nation s'était laissée aller, grisée par sa prospérité économique et aveuglée par l'idée que la dis-

tance la protégeait contre toute agression, la laissant pour toujours à l'écart des vaines querelles du vieux monde. Il faudra désormais une coordination plus disciplinée des efforts, et une organisation plus rationnelle du gouvernement. Mais cette participation des États-Unis à la guerre dépasse l'Amérique elle-même, et affecte le monde entier. La doctrine de Monroe a perdu beaucoup de sa rigidité, et on pourrait presque dire qu'il n'y a plus d'Atlantique, Des deux côtés de cet Océan, les peuples s'unissent pour la défense des grandes idées qui forment le fond de leur civilisation. Une alliance de l'Amérique avec les démocraties de France, de Russie, d'Angleterre, c'est pendant et après la guerre le triomphe assuré de cet idéal démocratique dans le monde entier; c'est la chute des dernières autocraties, c'est la libération des nationalités; c'est aussi l'assurance que la paix de demain sera juste, et qu'elle durera. Saluons la noble nation qui dans son adhésion nous apporte ces certitudes, auxquelles ne songeaient guère les hobereaux prussiens qui ont déchaîné le cataclysme et ainsi préparé cet avenir.

RAOUL BLANCHARD.

L'Enseignement sur le Front.

Les origines de la guerre et l'Allemagne contemporaine[1].

I

On nous dit oublieux. Il se trouve même des gens pour affirmer que nous serions en train d'oublier déjà les origines de la guerre : il ne serait que temps, disent-ils, d'en reparler.

Ces pessimistes exagèrent, sans aucun doute. Et je ne pense pas que vous l'ayez rencontré souvent, le combattant qui aurait perdu la mémoire, au point d'oublier d'où sont partis les premiers coups.

Il reste vrai toutefois que le temps fait son œuvre d'effacement. Au fur et à mesure que se déroulent les semaines, les mois, les années de cette guerre interminable, il semble qu'une sorte d'engourdissement de l'âme, d'atonie morale s'installe chez certains. De plus en plus ils vivent dans le présent. Et dans le présent qu'est-ce qui les frappe? Les deuils, les blessures, les privations, l'ennui. Et alors un souhait leur monte aux lèvres, dont vous connaissez bien la formule : « Vivement la paix... »

La paix? D'accord, parbleu. Nous la voulons tous. Mais nous savons bien tous aussi que si nous la voulions tout de suite et à tout prix, ils seraient vains, les sacrifices immenses que nous avons jusqu'à cette heure consentis. Le sang que nos frères ont versé déjà pour la défense de la terre natale elle l'aurait bu en vain; elle ne verrait pas germer la moisson que nous sommes en droit d'attendre : la moisson, non pas seulement de gloire éternelle mais de liberté universelle.

C'est pourquoi il importe de prendre nos précautions contre

1. Deux conférences faites à la nᵉ armée sur les origines de la guerre en septembre 1916.

nous-mêmes, et de contrarier dans nos cœurs, un peu las parfois, les effets du temps. Il importe de ressusciter en nous, chaque matin, l'ardeur concentrée, l'élan libérateur, la colère justicière e s premiers jours. Rien ne vaut, pour cela, d'en vivifier les souvenirs par un constant effort de mémoire. Rien ne vaut de se tenir penché sur la source de la guerre, sur cette source bouillonnante d'où il a coulé et coulera encore tant de sang sur la malheureuse Europe.

Les derniers jours de juillet 1914? Vous vous rappelez dans quelle angoisse on les a vécus. Les mieux informés d'entre nous graissaient leurs godillots, mettaient leurs affaires en règle, se rapprochaient de leur centre de mobilisation. Beaucoup d'autres, la majorité, à ce qu'il semble, demeuraient persuadés que cette fois encore le coup raterait. On se menace, pensaient-ils, on cherche à s'intimider. C'est le jeu fatal de la paix armée. Mais aujourd'hui comme il y a quelques années tout finira par s'arranger. A la dernière minute quelqu'un se trouvera-t-il pour oser de gaieté de cœur prendre la décision suprême et jeter l'Europe dans l'abîme? Ce serait trop absurde en même temps que trop criminel.

Oui, l'Europe en ces jours-là est comme une femme suspendue au-dessus d'un abîme; elle se raccroche aux branches d'un arbre à demi déraciné. Elle pousse des cris d'appel désespérés. Des hommes l'entendent, s'approchent, discutent. Les uns veulent lui jeter la corde qui la sauvera. Mais d'autres, d'un coup de piolet, tranchent les racines de l'arbre. Eh bien, qui voulait tendre la corde de salut? et qui au contraire a donné le coup de piolet fatal? voilà ce qu'il nous faut établir.

Voilà ce qu'il nous faut établir autant que possible avec des documents précis, et non pas seulement avec des phrases vagues. Cela donnera peut-être à notre discussion un tour un peu sévère, dont je m'excuse. Mais je sais aussi que plus que jamais aujourd'hui vous vous défiez de la phrase, vous craignez le « bourrage de crâne ».

Discutons donc, en historiens. Rappelons les dates, analysons les démarches, scrutons les textes diplomatiques.

Le 28 juin 1914 l'archiduc d'Autriche François-Ferdinand est assassiné, en même temps que sa femme, à Serajevo. Serajevo

est comme le cœur du pays que l'Autriche s'est annexé en 1909, la Bosnie-Herzégovine. Les meurtriers ont-ils voulu, en tuant le prince héritier qui venait parader en pays conquis, manifester de façon brutale l'horreur qu'inspire aux gens de race slave ce régime autrichien qui est, comme l'on sait, le plus tracassier, le plus policier de tous les régimes? Sur plus d'un point l'affaire demeure obscure. Ce qu'il y a de sûr c'est que tout le monde diplomatique, au premier moment, en sentit la gravité. On se demandait si l'Autriche n'allait pas saisir l'occasion de régler un vieux compte avec la Serbie, sa voisine du Sud. La presse commençait effectivement à demander qu'on muselât pour jamais le panserbisme, espoir des Slaves. Mais bientôt, comme sur un signe, tout se calme. M. de Berchtold donne les assurances les plus pacifiques. Et les diplomates, comme à l'habitude, croient pouvoir aller se soigner à la mer ou aux eaux. L'empereur Guillaume II fait sa croisière annuelle dans les eaux norvégiennes, M. Poincaré aussi navigue; il est parti pour la Russie. A ce moment, le 23 juillet, le coup de tonnerre éclate. L'Autriche-Hongrie remet à la Serbie une note-ultimatum. Elle demande une réponse dans les quarante-huit heures.

De la note en question Sir Edward Grey dit tout de suite qu'elle avait un caractère « formidable ». Rien qu'à la lire, on devinait chez l'Autriche-Hongrie une intraitable volonté de guerre.

Que demandait-elle en effet? Pour châtier les auteurs du crime de Serajevo, on se tournait vers la Serbie, on lui demandait de dissoudre toutes sociétés à tendances panslavistes, de faire taire les journaux hostiles à l'Autriche, d'éliminer des livres d'enseignement tout ce qui pourrait exciter les enfants contre la monarchie voisine, comme de remercier le personnel suspect de la combattre; enfin une enquête devait être poursuivie pour déterminer les complicités. Et pour qu'on fût sûr que ces opérations judiciaires fussent bien menées, les fonctionnaires autrichiens y devraient participer.

On ne peut imaginer une mainmise plus complète. La monarchie dualiste ne se propose rien moins que d'intervenir dans tout le système politique du petit État voisin : loi des associations, régime de la presse, établissements scolaires, institution

judiciaire, tout y passe, tout doit être soumis au contrôle de l'étranger; c'est une abdication, c'est comme un suicide national que l'on demande à la Serbie. Imaginez l'indignation que nous ressentirions si quelque État voisin dix fois plus grand que le nôtre prétendait, sous prétexte que tel de ses princes a été assassiné, exiger la dissolution de nos ligues nationalistes ou démocratiques — Ligue des Patriotes ou Ligue des droits de l'Homme — suspendre nos journaux, épurer nos fonctionnaires, surveiller nos juges !

La Serbie devait frémir d'autant plus profondément sous cette injure que si elle est une petite nation — petite par le territoire et le nombre des habitants — elle est grande par les souvenirs et les espérances. Battue par les Turcs à Kossovo, pendant des siècles elle leur a tenu tête. Elle a attendu l'heure de la revanche. Elle vient de la prendre à Monastir et à Andrinople. C'est à cette Serbie victorieuse, champion désigné de l'indépendance slave, qu'on demande de s'agenouiller, et de tendre ses mains libératrices pour qu'on les lui charge de chaînes.

Tout le monde crut que cette abdication était impossible, et que la guerre dès cette heure était fatale. L'impossible arriva pourtant. M. Patchich eut l'héroïque sagesse de boire la coupe amère. Le 25 au soir, il remettait à l'ambassadeur d'Autriche la réponse voulue : la Serbie cédait. Sans doute faisait-elle quelques réserves de détail : par exemple, elle déclarait ne pas voir comment, sans violation des règles élémentaires du droit public, un fonctionnaire étranger pouvait se mêler aux enquêtes menées par les fonctionnaires serbes. Elle ajoutait qu'elle communiquerait bien volontiers les résultats de ces enquêtes à la puissante voisine. Au surplus, si des difficultés subsistaient, elle proposait qu'on s'en remît au tribunal de la Haye ou à une conférence des puissances européennes.

Allait-on pouvoir respirer ? La catastrophe était-elle évitée par ce renoncement sans exemple ? Une heure après avoir reçu la réponse de M. Patchich, sans même prendre le temps matériel d'en peser les termes, l'ambassadeur d'Autriche, ses valises toutes préparées, s'installait dans le train. Les relations diplomatiques étaient rompues. Et cette brutale rupture, après la remise de la note irrecevable, était une deuxième preuve que

la volonté de guerre était bien arrêtée chez l'Autriche-Hongrie.

Les preuves de ce genre-là, la Monarchie dualiste les devait d'ailleurs multiplier dans ces dernières journées de juillet. Lorsque la note remise à la Serbie fut communiquée aux puissances, Sir Edward Grey fit observer que le délai imparti était bien court. Les Puissances averties n'auraient pas le temps de causer utilement, d'échanger leurs impressions. La courtoisie internationale exigeait un ajournement des décisions.

Refus de l'Autriche-Hongrie; pas d'ajournement possible : l'heure n'est plus à la courtoisie. D'ailleurs elle fait savoir qu'elle ne tient pas à causer. Vainement les puissances se réuniraient pour conférer. L'Autriche-Hongrie n'admet pas le recours à un arbitrage sous quelque forme que ce soit. Systématiquement, tous les ponts qu'on lance elle les coupe, et témoigne de toutes les façons qu'elle ne veut pas lâcher une occasion favorable.

Volonté arrêtée, volonté préméditée c'est un ex-allié de l'Autriche-Hongrie, devenu aujourd'hui, par la logique historique retrouvée, son adversaire, qui nous le prouve le plus clairement. M. Giolitti, qui pourtant n'était guère partisan de l'intervention italienne aux côtés des alliés, a révélé à la Chambre italienne les propositions dont s'ouvrit l'Autriche en août 1913.

Dès ce moment-là, elle eût aimé à régler le compte de la Serbie. Celle-ci la gêne à un double titre; comme centre d'attraction politique et comme centre de résistance économique.

Les populations slaves opprimées et tracassées par l'Autriche-Hongrie regardent tout naturellement du côté de ces Slaves demeurés libres, et qui pourraient peut-être pour eux devenir des émancipateurs. D'autre part, la Serbie — on l'a dit cent fois — est le verrou des Balkans, et les Balkans, c'est le vestibule de l'Orient. Pour arriver à Salonique et par Salonique à Suez, l'Autriche est prête à passer sur le corps des Serbes. C'est là le fond de l'affaire. L'ambition — politique et économique — de l'Autriche-Hongrie ne peut recevoir satisfaction que si la Serbie est, ou rayée de la carte, ou réduite en vassalité. Or, fin 1913, elle est épuisée par la victoire même qu'elle vient de remporter sur les Turcs. L'Autriche juge l'heure propice. La froideur de l'Italie l'invite à ajourner son projet; mais

ce n'est qu'un ajournement. Un an plus tard une occasion magnifique se présente, qu'on ne laissera pas échapper. En vérité si le meurtre de Serajevo ne s'était pas produit, on peu dire que l'Autriche l'aurait inventé : si les assassins ne s'étaient pas dressés eux-mêmes elles les aurait suscités. Tant ils ont bien fait son jeu. Ils lui ont permis de mettre à exécution le projet longuement combiné dans l'ombre. Le coup du 23 juillet 1914 n'est qu'une reprise, la suite et la revanche d'un premier coup manqué en août 1913.

Le rapprochement est significatif; les projets sournois confiés à l'allié en 1913 expliquent les refus hautains opposés aux conciliateurs de 1914. Rarement volonté de guerre a été démontrée de façon plus crue.

Ne trouverions-nous rien pourtant, en cherchant bien, qui attestât, chez l'Autriche elle-même une hésitation, un scrupule, un remords devant la guerre imminente?

Un de ses avocats ne manquerait pas de nous faire remarquer que le 30 juillet au moins elle fut conciliante. Et le fait est que le 30 juillet le comte Berchtold parle d'accommodements à rechercher. Le fait est que le 30 juillet il commence à laisser entendre qu'il souscrira à la formule que depuis le 25 la Russie lui propose; il pourrait s'engager à respecter la souveraineté politique et l'intégrité territoriale de la Serbie.

Comment s'explique cette démarche tardive, et dont l'esprit détonne avec toute le reste? Plusieurs explications en sont possibles.

L'Autriche recule le 30 juillet parce qu'elle s'aperçoit, à ce moment-là, que la manœuvre qu'elle avait menée en 1909 ne lui réussit plus. En 1909, au moment où elle avait annexé la Bosnie-Herzégovine, la Russie avait commencé à montrer les dents, puis finalement, l'Europe étant préoccupée par ailleurs, et l'Allemagne s'étant montrée derrière l'Autriche, la Russie avait laissé faire. Cette fois elle ne laisse pas faire; elle paraît décidée à ne pas laisser écraser la Serbie. Le 29 juillet, à la mobilisation de l'Autriche elle a répondu par une mobilisation partielle. Si on pensait réussir, cette fois encore, par l'intimidation, il faut en faire son deuil : l'heure est venue où malgré soi il faut consentir à causer.

Peut-être aussi que, si l'Autriche accepte de causer le 30 juillet, c'est que dès ce moment-là il apparaît que l'heure n'est plus aux conversations : l'affaire est trop engagée des deux côtés, les ordres sont donnés. Les trains descendent la pente, et sont lancés l'un contre l'autre. Pour les arrêter il faudrait un miracle. L'instant est bien choisi : en se montrant conciliant à cette minute, on se donne les apparences d'avoir consenti aux concessions demandées. En réalité, manœuvre diplomatique de la dernière heure pour rejeter sur les épaules de l'adversaire la responsabilité de la catastrophe qu'on a sciemment déclenchée.

Cette dernière hypothèse est d'autant plus vraisemblable qu'au moment où l'Autriche fait ainsi mine de céder, elle est bien placée pour savoir qu'il n'en coûtera rien à ses projets belliqueux, et que la proie longtemps convoitée ne lui échappera pas.

Dès ce moment, en effet, c'est l'Allemagne qui mène le jeu. L'Allemagne a pris l'affaire en main, l'Allemagne en a fait son affaire, elle assume ouvertement la direction de toute la manœuvre, elle en prend la responsabilité, responsabilité d'autant plus lourde que l'Empire est moins directement touché par l'attentat de Serajevo. Ce n'est pas un de ses princes qui a été tué et la Serbie n'est pas pour lui une voisine gênante. Et pourtant nous nous apercevons bientôt que c'est lui qui mène tout.

La démonstration en peut être présentée de plus d'une façon. Et d'abord, en établissant, comme nous venons de le faire, la responsabilité de l'Autriche, nous avons établi du coup celle de l'Allemagne. Pourquoi? Parce que toujours l'Allemagne, depuis quarante ans, est derrière l'Autriche, parce que, de notoriété publique, la monarchie dualiste, vacillante par définition, n'est plus qu'un État à la suite. Ses vainqueurs, les vainqueurs de Sadowa, sont devenus ses maîtres en devenant ses alliés. Le vieil empereur François-Joseph est-il autre chose qu'un pantin dont Guillaume II tient les ficelles? Celui-ci le laissait entendre, au surplus, avec toute la netteté désirable, lorsque après Algésiras il assénait à son voisin ce coup d'encensoir étourdissant : « mon brillant second ». Ce qui revient à dire que l'Autriche ne tente plus une démarche, ne lance plus une entreprise sans l'assentiment de l'Allemagne. Et, de fait, le plan que l'Autriche

veut réaliser en passant sur le corps de la Serbie pour atteindre la Méditerranée est par essence le plan de l'impérialisme allemand : c'est lui surtout qui veut le *Drang nach Osten*, la poussée vers l'Orient, et qui prétend lancer le rail Hambourg-golfe Persique à travers toute l'Europe centrale asservie à sa loi. Aussi avons-nous toutes les raisons de supposer que, quand l'Autriche coupe les ponts entre elle et la Serbie, l'Allemagne est là qui lui aiguise sa hache.

L'hypothèse devient certitude pour peu qu'on analyse les faits et gestes des diplomates allemands dans les derniers jours de juillet 1914. Il devient de toute évidence :

1° que l'Allemagne n'a rien fait pour contrarier la volonté belliqueuse de l'Autriche.

2° qu'elle a tout fait pour contrarier la volonté pacifique de l'Angleterre, de la France et de la Russie.

Et d'abord la note ultimatum que l'Autriche a lancée et qui à elle seule équivaut presque à une déclaration de guerre, l'Allemagne ne l'a pas arrêtée, bien qu'elle l'ait connue. Qu'elle l'ait connue, ses diplomates le nient aujourd'hui encore ; nous sommes pourtant obligés de le maintenir. Trop de faits concordent à le prouver. Sir de Bunsen a su que l'ambassadeur allemand à Vienne — connu pour ses sentiments slavophobes et qui ne pouvait ne pas être au courant de la manœuvre combinée pour saisir l'occasion si longtemps attendue — a télégraphié le texte à son gouvernement. Un de nos consuls de Munich entend de son côté parler de cette même note par le président du Conseil de Bavière. D'autre part c'est le 21 juillet, alors que les chancelleries se sont comme rendormies, et deux jours avant qu'elles ne soient brusquement réveillées, que l'Allemagne avertit certaines catégories de réservistes qu'elle aura sous peu besoin d'eux. Comment croire après cela qu'elle pouvait ignorer le mauvais coup préparé ?

En tout cas, du 23 juillet au 2 août, elle ne lève pas le petit doigt pour arrêter l'Autriche sur la pente fatale. Comment nous le prouvons ? Par l'absence de documents, par l'absence de preuves du contraire. Ceci paraît au premier abord bizarre, et on trouvera que nous sommes des procureurs un peu violents, s'il est vrai que, selon les axiomes élémentaires de la justice, la charge de

la preuve incombe à l'accusation. Mais faisons attention aux conditions particulières du débat. Les recueils de documents diplomatiques de toutes couleurs, que les nations en lutte versent devant l'opinion du monde sont pour elles comme autant de plaidoyers à bases historiques : chacune par des faits, par des textes, s'efforce de prouver sa bonne volonté, sa bonne foi en même temps que la mauvaise foi et la mauvaise volonté de l'adversaire. Dès lors, quelle doit être la tactique de l'Allemagne, si elle veut démontrer qu'elle n'a pas voulu la guerre? Elle s'efforcera de démontrer qu'elle a travaillé à retenir le bras levé de l'Autriche : elle s'empressera de publier les notes, lettres ou dépêches prêchant le calme à sa voisine ou lui recommandant la conciliation. Or ouvrez le Livre blanc. Cherchez bien les textes de ce genre. Pas un seul! Preuve négative si l'on veut, mais à bien regarder, preuve décisive déjà de la responsabilité de l'Allemagne. C'est le cas ou jamais de dire qu'il y a des lacunes qui sont des charges, des silences qui sont des aveux.

Il n'est que trop facile au surplus d'ajouter, à cette preuve négative, des preuves positives : à plusieurs reprises l'Allemagne s'est nettement mise en travers des efforts menés par l'Angleterre, la France et la Russie pour arrêter l'Autriche-Hongrie.

La première idée de ceux qui voulaient la paix fut de provoquer, sous quelque forme que ce fût, une conférence des puissances non directement intéressées dans le débat. Des représentants de la Triple-Alliance s'y aboucheraient avec des représentants de l'Entente. On causerait, on chercherait ensemble des solutions accommodantes, on gagnerait du temps : en pareille matière n'est-ce pas presque tout gagner? Oui, mais par trois fois l'Allemagne renie la cause de la paix en déclarant inadmissible toute proposition de ce genre. Aussitôt après l'ultimatum de l'Autriche, le 24 juillet, Sir Edward Grey lance l'idée d'une réunion européenne. Réponse de l'Allemagne : « Nous ne voudrions à aucun titre nous immiscer dans le conflit. L'affaire serbe ne regarde que l'Autriche. » Le 27 juillet, nouvel effort des diplomates anglais et français; nouveau refus de l'Allemagne : « Une médiation serait une atteinte à la souveraineté de l'État autrichien et effaroucherait légitimement sa susceptibilité. » Le 29 juillet,

après que Belgrade a été bombardée, on tente une démarche suprême pour ménager les susceptibilités invoquées, on suggère à l'Allemagne de choisir elle-même la forme que pourrait prendre la conversation. L'Allemagne répond cette fois par des atermoiements; elle déclare préférable la conversation directe entre l'Autriche et la Russie, c'est-à-dire la même solution que quelques jours avant elle refusait de suggérer.

Cette série de refus opposés à toute tentative de conférence, de médiation, d'arbitrage, retenons-la bien. Elle doit rester contre l'Allemagne un de nos plus pesants griefs. Ceux en particulier qui croient qu'il n'y a point de salut pour la paix si l'on n'entre dans la voie d'institutions de justice internationale se souviendront ici que l'Allemagne a tout fait pour barrer cette voie en repoussant dès juillet 1914 les propositions transmises par Sir Edward Grey. Elle ne fait qu'agir, dans le cas particulier, conformément aux principes qui lui ont dicté sa conduite à la Haye, aux Congrès demandés par le tsar.

Rappelons-nous le bien toujours : c'est précisément l'Allemagne, secondée sur ce terrain aussi par l'Autriche, qui a systématiquement fait échouer les projets d'arbitrage obligatoire aussi bien que décliné toute conversation sur la limitation simultanée des armements. Aux principes de justice internationale qu'on invoque alors, l'Allemagne oppose sa théorie, nous pourrions dire sa religion : l'État est comme un être sacré dont la souveraineté ne doit tolérer aucun contrôle ni accepter aucune limite. Religion, en effet, puisque cette idée est devenue pour des masses de sujets un sentiment obligatoire, qui n'admet plus la discussion; et religion antique, religion barbare qui conduit à une sorte d'inhumanité tranquille.

L'État tel que les Allemands d'aujourd'hui le conçoivent est bien une sorte de Moloch. Pour qu'il ne soit pas porté atteinte à son prestige, on ne craindra pas de condamner à mort des millions d'hommes...

Le refus opposé par l'Allemagne aux propositions de médiation, en juillet 1914, est d'autant plus grave qu'on avait bien pris soin, en les lui présentant, de faire ressortir les conséquences heureuses que pourrait avoir un concours ainsi obtenu. Sir Edward Grey l'indiquait nettement en une page qui deviendra

historique : si l'Allemagne accepte notre proposition, on verra entrer en conversation les deux groupes d'alliés qui se font contrepoids. De quelle difficulté ne viendront-ils pas à bout après avoir triomphé de celle-là ? C'est la voie aplanie, c'est l'horizon ouvert, une société européenne pourra se constituer.

Cela l'Allemagne avait paru le désirer ; l'Allemagne avait paru, maintes fois, regretter que l'Angleterre et la France lui fissent grise mine, et c'était pour elle une des raisons de se dire méconnue, sinon persécutée. Or maintenant qu'on lui offre de causer elle se hâte de tourner le dos. Elle fournit ainsi la preuve que tout ce qu'elle voulait, c'était d'empêcher les autres nations de se rapprocher. Quant à hâter l'union pacificatrice de l'Europe ? Rien n'était plus contraire à son vœu intime.

On achèvera de le démontrer en rappelant, après ce que l'Allemagne refusait, ce que l'Allemagne exigeait. Dès le début du conflit l'Allemagne a répété qu'elle voulait localiser l'incendie. Et c'est la formule que des avocats ne manqueraient pas de faire valoir, pour démontrer qu'elle n'est pas responsable de la catastrophe. Demandons-nous seulement ce que valait en l'espèce cette formule, et à quoi tendait cette politique. L'Autriche doit régler seule le compte de la Serbie, et la Russie doit s'en désintéresser : telle est la condition que posent les Allemands comme la condition *sine quâ non* de la paix. Or tout le monde sait bien que cette condition est par excellence la condition irréalisable. Laisser écraser la Serbie c'est chose impossible à la Russie ; impossible par tradition d'honneur, impossible aussi par souci d'équilibre. N'est-il pas des crimes tels qu'y assister sans s'y opposer c'est en être les complices ? les complices aujourd'hui, les victimes demain peut-être. Car aux conquérants aussi l'appétit vient en mangeant, et c'était une première raison générale de ne pas laisser dévorer la Serbie par l'Autriche. Ce devoir la Russie est naturellement la mieux placée pour en sentir l'urgence. Il faut se souvenir de ce que la Russie représente pour les petits peuples slaves des Balkans. Pris entre deux grands empires en lutte, entre la pression autrichienne et la pression ottomane, leur survie a été longtemps une gageure ; pour sauver une indépendance perpétuellement menacée il leur a fallu, pendant des siècles, une lutte de tous

les jours. Ils ne s'en seraient pas tirés si une puissance plus grande ne leur avait prêté son appui : ils ont en Russie des frères de race et de langue. La Russie est plus d'une fois intervenue, militairement ou diplomatiquement, pour les faire respecter. Elle est la grande sœur vers laquelle, dans les cas désespérés, ils tendent les bras. Comment veut-on qu'en 1914, devant la volonté que l'Autriche manifeste d'en finir avec la gênante Serbie, la Russie renie son rôle de protectrice des petits peuples slaves? Chacun savait bien que personne en Russie n'eût supporté cette honte.

Ajoutez que si elle laisse l'Autriche-Hongrie et l'Allemagne réaliser leur grand plan de domination économique, et passer sur le corps de la Serbie pour assurer leur mainmise sur la Méditerranée et l'Orient, ce sont les détroits fermés à jamais pour la Russie, c'est son expansion économique irrémédiablement entravée. Elle a donc toutes les raisons du monde de s'opposer à la disparition d'un pays dont la présence est un élément d'équilibre.

Mais souci d'équilibre ou traditions d'honneur, ce sont là des mots que les Austro-Allemands ne comprennent plus, ne veulent plus comprendre. Vous leur dites : « Respectez ces petits pays : ils ont droit à la vie, et leur présence empêche parfois, entre les grands Empires, des frottements dangereux. » Réponse : « Le droit à la vie des petits pays est de la philosophie ancienne aujourd'hui désuète (un diplomate allemand l'a formellement proclamé). Et tant pis pour qui se met en travers des ambitions d'un Empire comme le nôtre, légitimées par sa puissance même. » C'est en vertu de ce réalisme mégalomane que l'Allemagne, sitôt que la Russie fait le geste de mobiliser pour venir au secours de la Serbie, se précipite et dès le 29 juillet lance son ultimatum : « Démobilisation, et sur toute la ligne : ou je frappe la première ». Et on appelle cela localiser l'incendie? Disons plus simplement que c'est faciliter le crime. Pendant que l'Autriche s'occupe de bouter le feu à la chaumière serbe, le feu qui de proche en proche doit fatalement embraser toute l'Europe, l'Allemagne fait le guet, ou plutôt elle monte la garde, empêchant que personne ne passe. Telle est la division des rôles entre les deux complices.

Le plus coupable des deux n'est-il pas celui qui n'opère pas lui-même?

Est-ce donc à dire qu'on ne trouvera, dans l'histoire diplomatique de juillet 1914, aucun geste, aucune parole de l'Allemagne qui la montre préoccupée de sauver la paix? Cherchons bien. Laissons parler ses avocats. Ils aimeraient sans doute à citer deux démarches, l'une du 26, l'autre du 29, où un désir de conciliation apparaît. Le 26 l'ambassadeur d'Allemagne à Paris va trouver notre ministre. Il l'assure que l'Allemagne autant que la France veut la paix. Il insiste pour qu'on publie une note établissant que les deux puissances de concert, dans un esprit amical et de solidarité pacifique, « cherchent les moyens d'éviter toute collision ». Notez bien cette phrase, ajoute-t-il; elle est de poids.

Oui, mais ce n'est qu'une phrase en effet, et en contradiction avec toute l'action que l'Allemagne mène au même moment, avec les refus qu'elle opposera le lendemain comme elle les a opposés la veille aux demandes de conversation que réitère l'Angleterre. Comment donc s'expliquer cette singulière démarche?

Une hypothèse s'impose à l'esprit. En nous faisant publier *urbi et orbi* qu'elle s'entend avec nous l'Allemagne cherche moins à sauver la paix, en effet, qu'à détacher de nous nos alliés, à nous rendre suspects à leurs yeux. Qu'aurait en particulier pensé la Russie, devant la manifestation « d'amitié » recommandée par l'ambassadeur d'Allemagne au moment même où elle voyait se dresser l'Allemagne derrière l'Autriche, pour l'empêcher d'aller au secours des Serbes? La démarche de l'Allemagne n'est point sans doute une démarche pour la paix, mais une démarche pour la guerre : il s'agit dès lors de mieux préparer celle-ci en jetant la suspicion et le désarroi au cœur de l'Entente.

L'hypothèse est confirmée par l'examen d'une autre démarche non moins singulière, et qui sans doute s'éclaire de la même façon. Le 30 juillet l'Allemagne, qui vient de lancer son ultimatum à la Russie, se montre tout à coup plus accommodante; elle fait dire qu'on pourrait causer, que probablement l'Autriche, comme la Russie le lui demande avec instance, ne refuserait pas de s'engager à respecter l'intégrité territoriale et la souveraineté politique de la Serbie et que pour son compte elle serait prête à

s'entremettre. Bizarre changement de ton. On se déclare disposé à accepter ce qu'on refusait avec la dernière énergie depuis quelques jours. Comment l'expliquer?

Une démarche tentée la veille auprès de l'Angleterre nous donne peut-être la clef du mystère. Le 29, l'Allemagne a essayé d'acheter la neutralité de l'Angleterre, elle lui a dit : Je puis promettre d'être modérée dans mes exigences, et par exemple de ne rien prendre cette fois sur le continent à la France. Dans ces conditions vous me laissez les mains libres : entendu?

L'Angleterre laisse comprendre la surprise qu'elle éprouve à ces propositions. Et fidèle à la tactique qu'elle adopte tout le long de ce débat, elle déclare qu'elle ne peut prendre aucun engagement. Pense-t-elle mieux servir, par cette réserve obstinée, la cause de la paix? Peut-être. Elle explique en tout cas qu'elle ne peut agir autrement; elle allègue l'état et les habitudes de son opinion avec qui le gouvernement doit compter. Celui-ci se déclare incapable de lancer ses hommes ou de les retenir à son gré : pour qu'ils veuillent la guerre, un sursaut de la conscience publique, chez eux, est nécessaire, et suffisant.

L'Allemagne comprend l'avertissement, et qu'il serait dangereux pour elle d'avoir l'air de vouloir la guerre à tout prix : pour éviter de retourner contre elle l'opinion anglaise elle veut avant tout éviter cette apparence. Et de là sans doute le geste conciliateur qui suit et contredit, brusquement, son geste de menace à la Russie. Il s'agit, tout simplement, de s'assurer un avantage nouveau, en se donnant l'air de travailler à éviter la guerre au moment même où on a tout fait pour la rendre inévitable. Démarche *in extremis* qui à vrai dire prouve non point qu'on ne veut pas la guerre, mais qu'on la veut avec tous les atouts en main, y compris l'apparence de volonté de paix.

Au total la perfidie après la brutalité. Telle est bien l'impression que font à ceux qui les ont vus à l'œuvre les diplomates allemands : des gens toujours prêts à frapper du poing sur la table et entre temps à glisser la carte biseautée. Leur Bernhardi ne l'a-t-il pas dit par avance avec une franchise, ou si l'on veut avec un cynisme qui ne laisse rien à désirer? Notre politique doit être de brouiller les cartes, pour forcer la main à nos adversaires et nous faire attaquer.

On ne tombe pas cette fois dans le piège. On ne les attaque pas. Ils n'en consacrent pas moins les plus grands efforts à donner l'impression qu'ils ne font que se défendre : rejeter sur l'adversaire la responsabilité de la rupture, c'est une tactique qui fait partie de leur plan de guerre.

Veut-on mesurer l'intensité de cette préoccupation chez eux? Qu'on relise seulement la note par laquelle le 3 août ils nous déclarent la guerre, et le discours du chancelier au Reichstag. Il n'est question dans ces documents que des attentats que la France aurait commis, avant toute rupture diplomatique. La France qui, pour éviter tout incident de frontière et toute apparence d'agression de sa part, avait pris la précaution de faire reculer de 10 kilomètres vers l'intérieur ses troupes de couverture! C'est alors que fut inventée l'histoire, désormais fameuse, des avions français bombardant la ligne de chemin de fer de Nuremberg. Invention grossière, comme il fut très facile de le démontrer. Savez-vous que les journaux de Nuremberg, du 2 août, ne font pas la moindre allusion au bombardement en question? Ce n'est que le lendemain, par un télégramme de Berlin, qu'ils sont informés de l'incident!

On a fini par s'apercevoir de la ruse, en Allemagne même. Quelques esprits se sont trouvés pour mener une enquête, dont le résultat les atterre. Ils sont obligés d'avouer que leur gouvernement leur a menti. Et les voici qui commencent peut-être — combien lentement — à réfléchir...

Ceux qui ont pris la peine de lire en toute impartialité les documents diplomatiques que nous venons de résumer ont eu besoin de moins de temps pour se former leur conviction. Dans ces dernières journées de juillet, en suivant pas à pas le va-et-vient des diplomates, nous avons vu l'Allemagne lier partie avec l'Autriche afin de couper l'un après l'autre tous les ponts que jetait l'Angleterre, secondée par la France et la Russie, pour sauver la paix.

La sévère analyse à laquelle nous nous sommes livrés raffermit donc en nous la conviction qui doit nous aider à supporter jusqu'au bout les deuils et les blessures, les privations et l'ennui : dans le cercle infernal où tournent aujourd'hui les nations qui s'entrechoquent, ce n'est pas nous qui avons voulu entrer. C'est

précisément pourquoi nous n'en voudrons sortir qu'à notre heure, une fois que nous aurons mis dans l'impossibilité de nuire, à tout jamais, ceux qui ont prémédité, préparé, déclenché la catastrophe.

II

Que l'Allemagne ait voulu la guerre, nous l'avons démontré, semble-t-il, de la façon la plus irréfutable; en laissant parler les faits, en analysant, à l'aide des documents, les démarches de sa diplomatie dans les derniers jours de juillet 1914.

La démonstration cependant pourrait être complétée, que dis-je! elle pourrait être remplacée par un raisonnement d'une tout autre nature.

Notes, dépêches, rapports sur lesquels nous nous sommes appuyés, imaginez que tous ces « chiffons de papier » aient été brûlés en même temps que quelque édifice public et leurs cendres jetées aux vents. Il nous demeurerait cependant possible de prouver la culpabilité de l'Allemagne.

Et pourquoi? parce qu'à défaut de ces papiers deux grands livres restent ouverts, que chacun peut feuilleter; et ces deux livres ne sont autres que d'un côté la France, de l'autre l'Allemagne elle-même.

Que lirions-nous de notre côté, dans notre structure politique, dans l'état et les tendances de notre démocratie, dans notre idéal et en même temps si vous voulez jusque dans nos infériorités elles-mêmes? nous lirions : volonté de paix, volonté de liberté, volonté de justice. Et du côté de l'Allemagne? volonté de domination, volonté d'oppression, volonté de guerre.

Pour le démontrer, efforçons-nous ici encore, ici même, de ne rien exagérer, de ne rien caricaturer.

Je suppose que les exagérations caricaturales auxquelles se livrent certains de nos journaux, avec les meilleures intentions du monde, éveillent chez vous aussi la critique plutôt qu'elles n'attisent l'indignation. La raison française n'exige-t-elle pas, même en ces matières, un peu de mesure et de sang-froid? Tâchons de ne pas trop l'oublier.

Mais nous n'exagérons rien, nous ne déformons rien, il me

semble, lorsque pour prouver que l'Allemagne devait pencher vers la guerre, la France vers la paix, nous alléguons d'abord la structure politique des deux pays. Ici une République, libérale et égalitaire. Là un Empire hiérarchisé. *A priori* il y a toutes chances pour que celui-ci soit plus belliqueux que celle-là.

Ce n'est pas du tout que je veuille insinuer à mon tour qu'une République est incapable de se défendre. On a abusé de cette thèse, dangereuse autant que contestable. Et notre armée nationale — dont le général Joffre a légitimement dit après la Marne que la République en peut être fière — est en train de démontrer la fausseté de cette affirmation facile. Ce qui reste c'est qu'une République est par essence moins disposée, moins prête à attaquer qu'un Empire. La nécessité de tenir compte de l'opinion publique et d'accepter les contrôles qu'elle impose interdit au gouvernement la tactique de l'offensive brusquée. Tactique beaucoup plus tentante, beaucoup plus facile là où contrôle parlementaire et pression populaire sont de peu de poids, là où un cerveau représente à un moment donné ou du moins croit représenter à lui seul toute la nation, là où la guerre et la paix, finalement, sont dans la main d'un homme. Dans ces conditions une personnalité décide pour une société. Et s'il y a des minutes où cela peut être utile, convenons que c'est au total singulièrement dangereux : le sort d'un peuple, le sort du monde à la merci de la volonté, des caprices, des impulsions d'un homme...

Mais dans l'espèce l'homme qui représente l'Allemagne, celui qui garde le pouvoir comme il se croit le droit de vouloir pour elle, cet homme n'aimait-il pas la paix ? Bien des fois, en effet, il a protesté qu'il désirait par-dessus tout, pour son règne, la gloire pacifique. Bien des fois il nous a donné, et non sans insistance, des marques de courtoisie. Mais le moins qu'on puisse dire de ces manifestations, c'est qu'elles étaient contre-balancées par des manifestations de sens inverse, qui devenaient de plus en plus nombreuses. Dans ses harangues à ceux qu'il appelle ses recrues, Guillaume II aime à évoquer les Huns, et à prêcher jusqu'à l'absence de pitié. Au vrai, il joue tantôt un personnage, tantôt un autre, et ce qui nous empêche de nous fier à ses effets oratoires, c'est que nous sentons en lui à la fois un impulsif et un comédien. Un impulsif beaucoup moins capable

qu'on ne croit — M. Cambon nous en avertit — de se maîtriser, et en fait obligé plus d'une fois de se démentir. En même temps un comédien, joyeux de changer d'uniforme et prenant des poses pour la galerie. Le désir de plaire, certes, on le sent dans cette âme, mais alternant avec le désir d'intimider; et finalement toujours joint au désir de dominer. Il suffit d'avoir vu passer cet homme *unter den Linden*, moustaches en crocs, sourcils froncés, regard fixe; il ne cesse de penser à en imposer. Il n'oublie jamais qu'il n'a pas d'égaux. Grand orgueilleux s'il en fut; orgueilleux, non seulement à cause du peuple nombreux et riche qu'il voit sous sa coupe, à cause de la dynastie de grands organisateurs qu'il entend continuer et dépasser, mais à cause du vieux Dieu qui directement l'inspire et légitime ses impulsions comme il rend sacrées ses exigences. En vérité, un homme ainsi saturé, bourré d'orgueil, n'est plus un homme : c'est une grenade, prête à exploser au moindre choc. Il est naturellement de ceux qui, dès qu'on refuse de leur céder ou qu'on les veut devancer, crient au scandale et dénoncent le guet-apens. En juillet 1914, son cousin Nicolas II refuse de lui céder, en juillet 1914 il sent sur sa nuque le souffle d'un fils impatient qui le presse. C'en est assez pour que, en dépit de l'amour qu'il a longtemps professé pour la paix, cet empereur au plus haut point « personnel » fasse le geste de colère qui condamne à mort des millions d'hommes. Nos femmes et nos mères n'ont donc pas tort quand elles concentrent leurs justes colères sur cette couronne de fer. Et il faut bien espérer que notre victoire sera assez complète pour que nous puissions soumettre ce grand coupable à une punition exemplaire.

Et pourtant... Et pourtant nous nous tromperions lourdement, dangereusement, si nous persistions à rendre le seul Empereur en Allemagne responsable du crime. C'est la vieille tendance française. Nos pères se plaisaient à répéter « guerre aux palais, paix aux chaumières ». Nous aimons toujours à distinguer, pour lui pardonner plus facilement, le troupeau du berger.

Oui mais l'impérial berger, en Allemagne, si soucieux qu'il soit de ne prendre conseil que du Dieu qui l'a placé sur la tête des hommes, a eu des collaborateurs, des complices. Derrière la tête couronnée nous apercevons tout un État-major, que dis-je,

deux ou trois États-majors : à côté du militaire l'industriel, à côté de l'industriel l'intellectuel, chacun travaillant à sa façon à ouvrir la porte de la guerre.

Quel esprit règne dans l'État-major de l'armée allemande, il suffirait pour en juger de feuilleter ses instructions pour la conduite de la guerre et de les comparer aux nôtres. Ces gens-là ne tiennent pas seulement la guerre pour possible; ils la tiennent pour nécessaire. Et nécessaire d'une double nécessité, d'une nécessité morale aussi bien qu'économique. Un philosophe militaire qui commande aujourd'hui sur le front, dit-on, un régiment de cavalerie, Bernhardi, déclare crûment que pour assurer à l'Allemagne l'accroissement de territoire que méritent, pense-t-il, l'accroissement de sa population et le progrès de son industrie, les conversations des diplomates seraient désormais impuissantes; il y faut l'épée qui tranche. Mais le kronprinz va plus loin : dans une préface qu'il écrit pour un tract belliqueux, il prône la guerre comme la grande régénératrice, indispensable pour l'entretien de l'idéalisme du cœur des peuples. On reconnait ici la tradition du vieux de Moltke, apologiste de la guerre providentielle. Cette sombre religion survit, en même temps que la technique du militarisme prussien, dans l'âme de l'État-major allemand d'aujourd'hui.

La guerre qu'il affirme ainsi nécessaire il la veut décisive, et c'est pourquoi il la voudra systématiquement inhumaine. Vous savez ce qu'il y a de pire dans les atrocités dont nos envahisseurs ont donné tant d'exemples. C'est qu'incendies, pillages, massacres de civils innocents ne sont pas seulement ni surtout le fait d'une brutalité guerrière spontanément déchaînée; nous assistons là à des opérations dûment préméditées, méthodiquement accomplies. Pour faire fléchir la volonté de l'adversaire, les théoriciens de l'État-major allemand professent que tous les moyens sont bons. Ils protestent par avance contre l'immixtion du droit des gens ou des conventions internationales dans les actes militaires. Terroriser les populations sans armes, c'est à leurs yeux une des tactiques indispensables de la guerre moderne. En vérité qui, mieux que ces militaristes enragés aura jamais travaillé à déshonorer la guerre? Pauvres psychologues d'ailleurs, puisqu'ils n'ont pas su prévoir le mouvement de réaction unanime, la sainte colère

que ne pouvaient manquer de susciter, chez un peuple un peu fier, les procédés de cette barbarie méthodique.

Fidèles à leur logique de mystiques réalistes ils ne se bornent pas à nous faire prévoir le caractère inhumain qu'ils donneront à la guerre; ils annoncent formellement leur intention de brusquer l'attaque. Bernhardi nous l'avait dit; De Moltke, encore hier chef de l'État-major, le répète à la veille même de la guerre: « Il faut laisser de côté les lieux communs sur la responsabilité de l'agresseur; lorsque la guerre est devenue nécessaire, il faut la faire en mettant toutes les chances de son côté. Il faut prévenir notre principal adversaire dès qu'il y aura neuf chances sur dix d'avoir la guerre, et la commencer sans attendre pour écraser brutalement toute résistance. »

Bref, choisir son heure, c'est tout le problème. Quand des gens aussi sûrs de leur fait ont jugé l'heure venue, quelle force au monde les arrêterait? La volonté même de l'Empereur, si elle n'était pas d'accord, pourrait-elle se mettre longtemps en travers? Leur refuser leur guerre? Autant essayer d'arracher à un molosse irascible l'os longtemps convoité. Le maître même ne s'y risque pas volontiers.

Mais ce clan de guerriers dogmatiques et impitoyables ne rencontrera-t-il donc pas des contrepoids, en Allemagne? Pour tenir ce rôle, pour faire frein, on aurait pu légitimement compter, semble-t-il, sur l'industrie et l'état d'esprit que son progrès doit normalement développer : n'est-il pas par définition l'opposé de l'état d'esprit du militarisme prussien? Des philosophes anglais — Spencer en particulier, reprenant une idée saint-simonienne — ont bâti toute une théorie sur cette antithèse. L'armée, disent-ils, vit de contrainte, — le commerce, de liberté. A l'une, les ordres qu'on ne raisonne pas. A l'autre, les contrats débattus. Là donc où les mœurs de type industriel prennent de l'empire, celles qui appartiennent au type militaire doivent reculer. D'ailleurs, ajoutent les économistes, les hommes d'affaires ne sont-ils pas les mieux placés pour savoir que, même heureuse, une guerre ne paie pas, et ébranle dangereusement le système de crédit universel sur lequel toutes leurs espérances reposent? C'est pourquoi, disait-on, il était permis de croire que les tendances de l'État-major

industriel, en Allemagne, contrarieraient celles de l'État-major militaire.

A quel point on se trompait, on le sait aujourd'hui.

L'essor industriel de l'Allemagne contemporaine a dépassé en rapidité tout ce qu'on pouvait imaginer. Quelques chiffres vous en donneront l'idée. L'Allemagne des premières années du XIXe siècle est un pays tout rural. Et sa population industrielle et commerciale, travailleurs de l'atelier et du comptoir, qui représentait en 1882 45 p. 100 du total, représentait en 1907 56 p. 100, et actuellement dépasse 60 p. 100. Veut-on maintenant mesurer le progrès d'une des industries centrales, la métallurgie? En 1860 l'Allemagne ne produit que 700 000 tonnes de fer, quand l'Angleterre en produit 3 500 000 et la France 1 000 000. En 1910 nous trouvons 4 000 000 seulement pour la France, 10 200 000 pour l'Angleterre, et 14 800 000 pour l'Allemagne. On sait d'ailleurs qu'en ce qui concerne les industries chimiques la prépondérance de l'Allemagne est peut-être plus grande encore. Il paraît qu'une seule fabrique, à Ludwigshafen, entretient plus d'ingénieurs chimistes qu'il n'y en a, pour la même spécialité, dans l'Angleterre entière. Nulle part donc l'industrialisme n'a en si peu d'années transformé si complètement un pays. Il y a pourtant une chose que ce progrès inouï n'a pas réussi à changer en Allemagne; et c'est précisément l'esprit militariste. L'antithèse conçue par le philosophe anglais ne se vérifie nullement ici.

La grande industrie s'organise elle-même à la prussienne. La discipline de l'atelier, M. de Bulow en faisait la remarque, seconde celle de la caserne et réciproquement. Le commis voyageur se considère et se comporte vraiment comme un soldat de l'idée allemande. Les grands industriels de leur côté ne manquent pas de témoigner leur sympathie active à une armée et à une marine dont ils escomptent l'appui.

Ils escomptent l'appui militaire, en raison même de la nature de leur organisation industrielle, de la trop grande rapidité de son développement, et des difficultés qui fatalement s'ensuivent. L'Allemagne a mis tout ce qu'elle a pu former de capitaux dans ses usines. Que celles-ci s'arrêtent, la voici à la veille de la banqueroute. Cette industrie-là est comme l'avion, a-t-on dit, qui ne se soutient que par son élan continué.

Il importe donc que les millions de roues des manufactures allemandes ne cessent pas de tourner. De là les rêves de conquêtes nouvelles. On veut toujours plus de minerais, et toujours plus de clients, par conséquent plus de terres ou du moins de sphères d'influences indiscutées. Pour peu que le malaise financier croisse, comme il arrivait ces dernières années, on se tourne vers la puissance militaire, on répète : « Il faut bien qu'armée et marine servent à quelque chose, il faut qu'elles nous garantissent notre place au soleil » par où l'on entend — on le dit sans ambages — l'extension de la *domination* économique allemande.

A ces vœux répond cette littérature spéciale qu'on appelle littérature impérialiste, et où se dévoilent avec tant de cynisme les ambitions de l'Allemagne. Que n'avons-nous le temps de résumer ces gros livres ou ces petits tracts? Vous y verriez les droits auxquels prétend l'Empire au nom de sa double puissance industrielle et militaire, sur l'Extrême-Orient aussi bien que sur l'Europe centrale, sur la Hollande aussi bien que sur la Turquie; véritable Empire tentaculaire qui veut s'étendre dans tous les sens.

Rêves de mégalomanes, dira-t-on, mais qui restent une minorité. L'Allemagne n'est nullement représentée par ces maniaques de l'annexion.

Il est toujours difficile sans doute d'estimer ce qu'il y a derrière une minorité tapageuse. Il nous reste permis de constater, dans l'espèce, que le tapage impérialiste semble susciter en Allemagne bon nombre d'applaudissements. Le succès des livres en question suffirait à le prouver. Sait-on que le volume de Paul Rohrbach sur la *Pensée allemande dans le monde* est tiré à 40 000 exemplaires? De celui de Frobeinus sur l'*Heure décisive de l'Empire allemand*, 14 éditions ont été enlevées en quelques semaines. Et pour la brochure Frymann : *Si j'étais l'Empereur?* 250 000 exemplaires en ont été vendus.

Or, quelle est la thèse chère à Frymann? « Il faut à l'Allemagne une politique active, je dis tranquillement agressive. » Bien loin de retenir l'Empereur, les clients de Frymann, on le voit, l'auraient volontiers poussé.

Veut-on d'ailleurs la preuve que la guerre n'a encore rien appris à ces impérialistes, et ne leur a pas fait rabattre un pouce

de leurs prétentions? Qu'on lise le manifeste récemment publié, à propos de Verdun, par les six grandes associations industrielles et agricoles. Elles rappellent avec fermeté que pour l'entretien de la vie économique allemande, les minerais de Meurthe-et-Moselle, du Pas-de-Calais, de la Belgique leur sont indispensables. Elles ajoutent qu'il serait imprudent de laisser aux mains des Français Longwy et Verdun; car de ces points dominants, la France pourrait toujours menacer les bassins d'où l'on extrait la « minette », aussi nécessaire à l'industrie de guerre qu'à l'industrie de paix. Si ces associations ont quelque action sur l'opinion allemande, le kronprinz n'est donc pas tout seul responsable des furieuses attaques lancées sur Verdun. La métallurgie allemande est avec lui, derrière lui.

Le signe qui ne vient pas du côté des industriels, le signe de réaction contre le militarisme prussien, viendra-t-il du moins du côté des intellectuels?

Ici encore on pourrait escompter une opposition. Celui qui fait profession de rechercher la vérité accepte difficilement qu'entre elle et lui aucune consigne s'interpose. Savant, s'il veut avant tout observer la réalité telle qu'elle est, il se défie de toute autorité quelle qu'elle soit. Que si philosophe, il se fie à la raison pure et construit un système, volontiers il penchera vers l'idéalisme qui lui montre les choses telles qu'elles devraient être. De cette façon encore la cause de la paix, en même temps que celle de la liberté, ont des chances de garder ses préférences. Or quel pays connaît plus d'intellectuels que l'Allemagne? longtemps ils ont fait sa gloire, et du même coup sa consolation. N'a-t-on pas souvent cité ce mot de Jean-Paul : « L'Empire de la mer aux Anglais; celui de la terre aux Français; celui de l'air aux Allemands? » Celui de l'air, entendez le royaume des idées pures, où l'esprit des philosophes, dédaigneux des réalités, déploie librement ses ailes.

Si ce fut vrai, il y a très longtemps. Et les intellectuels allemands eux-mêmes se sont chargés d'ouvrir brutalement les yeux de ceux qui pouvaient à cet égard conserver quelque illusion. Vous vous souvenez du fameux manifeste des 93? Aux accusations que nous portions, les faits en main, contre la méthodique barbarie de l'armée allemande, ils répondaient en répétant : Ce

n'est pas vrai, et ce n'est pas vrai parce que ce n'est pas possible. Des hommes formés par notre culture ne peuvent se conduire en barbares. Ne dites pas d'ailleurs que celle-ci est gênée par le militarisme. C'est soutenue qu'il faut dire. Militarisme et culture, chez nous, sont frère et sœur.

Devant cette attitude, que penser du fameux « idéalisme » d'outre-Rhin, si longtemps admiré! Faut-il croire que les intellectuels allemands d'aujourd'hui, comme emportés par le mouvement du grand Empire forgé par 70, ont brutalement rompu avec la doctrine chère à leurs pères? Faut-il avouer au contraire que celle-ci préparait logiquement, en réalité, les fils que nous voyons à l'œuvre? que l'Allemagne philosophique en un mot ne faisait rien qu'ouvrir les voies à l'Allemagne conquérante? Ainsi devrions-nous la détester tout entière, non pas seulement dans son présent, mais dans son passé.

Il ne manque pas de gens aujourd'hui pour se rallier à cette thèse. Il faut avouer pourtant qu'elle prête aux exagérations caricaturales dont il est sage de nous défier. Par exemple, présenter Kant comme l'ancêtre de Krupp, rattacher l'impérialisme industrialiste et militariste de la nation allemande à l'individualisme moral de la *Raison pratique*, c'est vraiment jouer sur les mots. Il n'est pas vrai que la doctrine de Kant légitime à aucun degré l'égoïsme, puisqu'elle commande à l'individu de chercher à agir selon une règle universelle. Il est encore moins vrai qu'elle justifie l'individualisme ethnique, le nationalisme absorbant et envahissant dont l'Allemagne d'aujourd'hui donne l'exemple. Celui-ci est négateur des droits de l'homme aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'Allemagne. Tandis que la théorie kantienne du devoir, réplique de la théorie du droit glorifiée par la Révolution Française, pose avant tout comme la règle d'or l'égal respect des personnalités humaines. Chercher dans cette haute doctrine la source des brutalités de l'Allemagne d'aujourd'hui, c'est vraiment aimer le paradoxe.

La vérité est que les théories élaborées par les philosophes allemands de la grande époque sont très variées; et surtout elles supportent plus d'une interprétation : selon les circonstances, les Allemands invoqueront l'une ou l'autre. Ils préféreront, à un moment donné, les théories qui leur paraîtront propres à jus-

tifier leurs besoins du moment. Or qu'il s'en trouve, parmi les théories de leurs grands philosophes, de nature à justifier, à consacrer les ambitions qui correspondent, comme nous l'avons vu, à la situation industrielle des Allemands, ce n'est pas douteux. C'est Hegel qui a glorifié l'État, l'État organisé à la prussienne, et qui a présenté son mouvement comme « la marche de Dieu dans le monde » : théorie propre à servir de justification à la sombre religion de l'État dont les Allemands d'aujourd'hui sont enivrés. De même c'est Fichte qui, conviant ses compatriotes à se redresser contre l'oppression de notre conquérant, leur a inoculé l'idée que la race allemande est la race pure, loyale, et forte par excellence, la race appelée par nature à défendre envers et contre tous la culture humaine. Et ainsi ses conceptions pouvaient-elles contribuer, pour leur part, à entretenir chez les Allemands la conviction qu'ils sont des surhommes, la conviction qui les a rendus prêts à toutes les inhumanités.

Sous une forme ou une autre, reprise par un Treitschke ou par un Nietzsche, des traditions pareilles sont toujours prêtes à se réveiller au cœur des Universités allemandes. D'où la tournure que tend à prendre l'enseignement national en Allemagne ; d'où ses préférences pour certains sujets d'études aussi bien que pour certaines méthodes d'éducation. De plus en plus les intellectuels paraissent ici dominés par l'idée que la science doit avant tout servir les intérêts comme elle légitime les instincts de la race élue. La géographie appliquée devient la recherche des annexions possibles, ou du moins des zones d'influences à s'assurer. L'histoire se plaît à retrouver des titres qu'on pourra invoquer pour se jeter sur le voisin, d'antiques injures à venger, des exemples à suivre, des œuvres à continuer. Le souvenir des chevaliers de l'ordre teutonique ou celui de la ligue hanséatique deviennent ainsi, par les bonnes volontés conspirantes des professeurs, des éléments constituants de l'état d'esprit impérialiste.

Il demeure entendu, d'ailleurs, que l'enseignement doit endoctriner en effet, et comme enrégimenter les âmes, au lieu d'éveiller la critique. Notre classe de philosophie, où nous nous plaisons à inviter les enfants à apprendre, à penser par eux-mêmes, est paraît-il, un objet d'étonnement, sinon de scandale, pour la plupart des universitaires allemands. Dans l'ordre intellectuel aussi,

une sorte de dressage mécanique garderait leurs préférences. On comprend dès lors les chansons qui célèbrent l'alliance des deux casquettes de couleur, celle du lieutenant et celle de l'étudiant. Celui-ci comme il peut copie celui-là. Et l'université est bien ici le vestibule de la caserne.

Et voilà comment l'État-major intellectuel, ajoutant son poids à celui de l'État-major industriel, fournit le plus inattendu, le plus précieux des renforts à l'État-major militaire, lui-même toujours prêt à suivre, ou plutôt à faire marcher l'Empereur sur le chemin de la guerre.

Mais dans quelle mesure l'action combinée de ces différents États-majors atteint-elle la nation elle-même ? Pour bien mesurer la responsabilité de l'Allemagne, voilà ce qu'on voudrait surtout savoir. Et voilà aussi, naturellement, ce qu'il est extrêmement difficile de préciser.

Il est toujours difficile de porter un jugement d'ensemble sur une foule. La variété des opinions et des tempéraments qui y subsiste interdit les verdicts tranchants. Vous-mêmes, par les prisonniers passés entre vos mains avez pu constater, comme l'ont fait ceux qui ont vécu en Allemagne, que tous les Allemands ne sont pas tous taillés sur le même patron, et qu'ils ne semblent pas tous au même degré pénétrés des idées que nous venons de résumer.

Dirons-nous pour autant que ces idées ne règnent et n'agissent que dans les hautes sphères ? Nous aimerions sans doute — nous rappelions tout à l'heure que c'est une tradition bien française — à croire à tout ce qui pourrait atténuer la responsabilité du peuple. Mais, dans l'espèce, rappelons-nous que le peuple allemand est, par définition, un de ceux qui réagissent le moins contre les mots d'ordre de ses maîtres. La vie politique est chez lui bridée de toutes manières. Et au fond l'opinion de la masse y pèse moins que dans les autres nations occidentales. Rappelez-vous seulement l'affaire de Saverne et le commencement de protestation élevé par les libéraux contre des militaires, prêts à brutaliser, non pas surtout les « voyous lorrains », mais aussi bien les magistrats civils d'où qu'ils viennent. Avec quelle rapidité ce feu de paille a été éteint : une fois de plus, il a été démontré que ce peuple a le respect dans le sang. Scrutez d'ail-

leurs les tempéraments différents que vous rencontrez dans cette foule. Presque toujours vous y retrouverez deux traits communs, deux traits dont la réunion distingue ce peuple entre les peuples : une docilité personnelle sans limites, jointe à un orgueil collectif sans exemple.

Remarquez-le : ces deux traits se retrouvent jusque dans cette partie du peuple qu'on pourrait croire la plus émancipée, la mieux organisée pour l'opposition : nous voulons dire la sozial-démocratie. Tous ceux qui ont étudié le parti socialiste en Allemagne en rapportent l'impression qu'il est lui aussi une sorte d'armée, dont le caporalisme n'est pas absent et qui marche au doigt et à l'œil sur l'ordre de ses chefs. C'est aussi une église si l'on veut, où règnent, avec des traditions strictement respectées, le sentiment d'une supériorité qui la désigne pour mener ou arrêter, à sa guise, le mouvement socialiste du monde. Ceux qui ont assisté au Congrès international de Stuttgart par exemple et qui ont pu constater la raideur avec laquelle les grands maîtres du socialisme allemand rembarraient leurs collègues français, en faisant voter comme ils voulaient leurs propres troupes, se sont bien rendu compte que le socialisme lui aussi, en Allemagne, repose sur ces deux piliers : docilité personnelle et orgueil collectif.

Rappelez-vous, au surplus, quelques mots caractéristiques échappés, depuis la guerre, à des sozialdémocrates et qui prouvent à quel point ils sont, eux aussi, imprégnés du réalisme allemand.

En Belgique, visitant la Maison du peuple, les socialistes allemands demandent aux Belges pourquoi ils ne se sont pas laissé faire par l'Allemagne, et comme ceux-ci invoquent le respect des engagements, le sentiment de l'honneur : « sentiment bien bourgeois », disent les autres. Et tout récemment, pour clore toute discussion sur le retour de l'Alsace à la France, oublieux des protestations de Bebel et de Liebknecht en 70, des sozialdémocrates répétaient : « Impossible à l'Allemagne de lâcher l'Alsace : trop de minerais précieux, trop de potasse indispensable. »

Des mots comme ceux-là laissent entrevoir à quelle profondeur la façon de penser impérialiste est descendue jusque dans les

masses qui pouvaient sembler les mieux préparées à l'opposition contre l'Empire.

Est-ce à dire que cette opposition soit condamnée pour toujours à la stérilité? Personne ne peut l'affirmer. Et nous voulons, pour notre part, espérer que non. Mais ce qui reste vraisemblable c'est qu'on ne verra le peuple en Allemagne se retourner contre son gouvernement que si celui-ci est abattu et ses fautes en même temps que ses crimes démontrés pour notre victoire. C'est la leçon de la force qui rendra à l'Allemagne, si elle doit jamais le récupérer, le sentiment du droit en même temps que le goût de la liberté.

L'Allemagne d'aujourd'hui est bien une pyramide d'orgueil; on ne verra les couches inférieures se soulever et se dresser contre les couches supérieures qu'à l'heure d'un cataclysme national.

Et c'est pourquoi, nous qui n'avons pas voulu cette guerre horrible, il nous faut, en effet, une victoire démonstrative autant que décisive, une victoire qui délivre enfin le monde, et les Allemands eux-mêmes, du système politique et militaire, industriel et intellectuel le plus lourd qui ait encore pesé sur les épaules de l'humanité.

C. Bouglé.

Récits de Guerre.

L'occupation allemande[1].

I. Dans une ville du Nord.

24 août 1914! date pour nous inoubliable puisqu'elle marque le jour de l'invasion de notre cité!

Dire ce que furent ces premières journées est impossible, il faut les avoir vécues pour s'imaginer les sentiments éprouvés alors par les habitants! D'abord l'émotion provoquée par l'arrivée de femmes et d'enfants belges qui fuyaient devant l'ennemi comme devant un fléau, puis la stupeur à la vue du premier casque à pointe! Malgré ce que nous contaient les personnes venues de Belgique, nous nous figurions que nos armées tenaient bon; c'était du moins ce que nous faisaient croire les journaux. Aussi, ce fut un véritable coup de théâtre quand, dans la matinée du mardi 24, une patrouille de uhlans, la lance au poing, traversa la ville. On ne pouvait en croire ses yeux.

. . . .

A H..., près de Bouchain, une directrice d'école et sa jeune adjointe avaient donné asile, le matin même de l'invasion, à quelques soldats français. Ignorant l'approche de l'ennemi elles ne pensaient pas à les faire fuir; il leur semblait voir de loin dans la plaine une masse grise qui se dirigeait vers le village, mais elles crurent que c'étaient des Anglais. Grande fut leur surprise quand brusquement un casque à pointe tourna l'angle de la rue et passa sous leurs fenêtres! Les soldats français étaient prêts à faire le coup de feu et à défendre chèrement leur vie, mais craignant des représailles pour les deux femmes, ils

1. D'après les relations de deux institutrices rapatriées.

préférèrent quitter la maison. Quelques-uns furent faits prisonniers, les autres réussirent à fuir. Quelque temps après leur départ la grille de la maison fut ouverte par une main de fer, un Allemand parut et sans un mot d'explications, emmena les deux femmes et les fit mettre au mur. Elles y restèrent pendant plus d'une heure gardées par un soldat, le fusil à la main. « Je crois que nous allons mourir, Madame », dit la jeune institutrice à sa directrice. « En effet, reprit celle-ci, mais tâchons de ne pas leur faire voir que nous avons peur, montrons-leur comment des Françaises savent mourir! » Et impassibles en apparence, elles attendirent que leur sort se décidât. Un nouvel ordre arriva, le soldat qui les gardait disparut brusquement et ne revint pas. Elles comprirent alors qu'elles étaient sauvées et, pensant au danger qu'elles avaient couru, elles tombèrent en sanglotant dans les bras l'une de l'autre.

. . . .

Au même moment, les Boches ayant pris tout le blé et toute la farine nous ravitaillèrent en pain et nous procurèrent cette affreuse miche noire que nous trouvâmes immangeable. Malgré toute notre bonne volonté nous ne pûmes nous habituer à ce goût spécial que présente le pain boche. Alors on devint ingénieux. En cachette, on se procura quelques provisions de blé et l'on passa ses soirées et même une partie de ses journées à le moudre dans des moulins à café. C'était long et très fatigant; bien souvent il fallait le remoudre plusieurs fois. Ensuite on le tamisait à travers une fine mousseline et l'on obtenait ainsi de la farine qui donnait un pain complet très appétissant et très nourrissant. Mais que de travail et de fatigue pour arriver à ce résultat! Encore fallait-il avoir soin de fermer la porte quand on faisait le pain. Si quelque Allemand survenait, on avait une forte amende. Heureusement, le Comité américain commença à nous ravitailler et nous eûmes alors un pain qui eût été très bon si les Boches n'avaient encore trouvé moyen d'y faire entrer une grande proportion de leur farine. Grâce à l'Amérique nous pûmes alors nous procurer du lard, du saindoux, du sucre, du café, du savon, des lentilles, etc., à des prix modérés. Chaque famille avait une carte avec laquelle elle allait acheter au secteur, à des jours fixés, le pain et la denrée en vente ce jour-là. Que de

matinées, que de longues après-midi passées à attendre, par n'importe quel temps, une pauvre ration de café ou de lard! Malgré cela, tout le monde en était bien heureux. Que serions-nous devenus sans le Comité américain!

. . . .

Les gendarmes inspiraient à tout le monde une véritable terreur. Quand on en apercevait un, instinctivement on cherchait si l'on avait la carte d'identité que toute personne âgée de plus de quatorze ans devait avoir toujours et présenter à toute demande. L'avait-on oubliée? trois jours de prison! Et il fallait s'estimer heureux quand le gendarme n'ajoutait pas quelques coups de poing à la punition. Une femme, arrêtée un jour devant la prison (ce qui était défendu), fut battue à coups de poing par un gendarme. Une autre fois, une jeune fille, pour la même cause, fut emmenée pour passer une heure dans la cave de la prison. Si les prisonnières faisaient trop de bruit, elles avaient la même punition et on les battait à coups de ceinturon. Voilà les mauvais traitements que ces brutes faisaient subir même à des femmes. On a conté les atrocités, les crimes commis en Belgique au début de la guerre; il y en a bien qui se commettent encore chaque jour. En voici un entre autres dont fut victime une de mes amies d'école normale, de la même promotion que moi et dont le père est instituteur à Douai. Depuis le début de la guerre elle faisait l'école à Lambres, sorte de hameau de Douai; elle s'y rendait à pied chaque matin par une route assez déserte. L'été dernier elle remarqua que chaque jour un Allemand, qui ne paraissait pas animé de très bonnes intentions, se trouvait sur son passage. Effrayée de se trouver seule avec cet individu, elle prévint sa mère qui, chaque soir, alla l'attendre à la sortie de l'école. Le malheur voulut qu'un jour elle ne put y aller. Après un long moment d'attente, ne voyant pas revenir sa fille, elle se rendit à l'école. La jeune fille n'y avait pas paru de la journée. Effrayée, la mère se rendit à la Kommandantur et, sur sa demande, on commença des recherches. La nuit se passa sans rien apporter de nouveau. Ce n'est que le lendemain que des chiens policiers firent retrouver le cadavre de la jeune fille dans la cave d'une maison abandonnée. Bâillonnée, les reins cassés, elle semblait avoir soutenu une lutte terrible. Quel

tableau pour la mère! Douai fit à la jeune fille des funérailles superbes; des Boches suivaient le convoi et semblaient, par leur présence, protester contre le crime commis. Mais cela ne rendait pas à la pauvre mère cette jeune fille de vingt et un ans morte d'une façon si affreuse. On retrouva les deux coupables, car ils étaient deux : un sergent-major d'une quarantaine d'années et son ordonnance qui faisait le guet pendant que son chef commettait cette infamie. On voulait, disait-on, les fusiller; mais il n'en fut rien; on se contenta de les envoyer sur le front.

. . . .

Les Boches faisaient tout ce qu'ils pouvaient pour se procurer de l'argent. Ne s'avisèrent-ils pas l'an dernier de mettre un impôt sur les chiens! 37 fr. 50 par chien de luxe. Quel profit pour eux! Mais tout ne se passa pas comme ils l'avaient pensé ; les habitants préférèrent tuer leur chien que de payer l'impôt. Ce fut une véritable hécatombe. On les pendit, on les noya, ou on les empoisonna; en une journée tous périrent, on n'aurait plus trouvé 20 chiens dans D... le lendemain. Sur la route de Valenciennes un plaisant anonyme ayant pendu son chien sur la route lui avait attaché au cou, au moyen d'un nœud tricolore, une pancarte sur laquelle on lisait ces mots : « Mort pour la Patrie! »

. . . .

Enfin, à tout cela s'ajoutèrent les levées d'hommes. Tous de seize à cinquante ans étaient prévenus qu'ils devaient se trouver sur la place de la mairie à une heure fixée; un poste de gendarmes gardait les rues avoisinantes. Alors tous les hommes passaient devant quelques Boches, présentaient leur carte d'identité, et se voyaient remis en liberté ou gardés. On en prenait environ 500 chaque fois. Quand le nombre était suffisant, tout ce troupeau encadré de quelques gendarmes était emmené dans une école où il passait la nuit sur la paille. Je n'ai jamais rien vu d'aussi triste et d'aussi révoltant à la fois; tous ces jeunes gens valides, qui seraient soldats s'ils étaient par ici, étaient obligés de se laisser emmener sans pouvoir résister. Le lendemain tous partaient pour travailler. Quelques groupes furent envoyés sur le front de la Somme où ils réparaient des routes et nivelaient le terrain labouré par les obus. En novembre

dernier, par un froid glacial, un groupe de 200 jeunes gens de dix-sept à dix-huit ans refusa de réparer une ligne de chemin de fer. On les priva tous de nourriture. Ils s'obstinèrent pendant trois jours, mais le quatrième jour on les exposa nus jusqu'à la ceinture pendant plus d'une heure sur la ligne de chemin de fer et on plaça devant eux une mitrailleuse pour les tenir en respect. A demi morts de froid et de faim, il durent céder. Depuis ils sont occupés à réparer des voies et des routes. Des Belges déportés également furent enterrés à mi-corps pour les forcer au travail. L'un deux ayant eu l'œil crevé d'un coup de baïonnette resta plus de huit jours sans être soigné. Quand ils vinrent travailler à D..., ils n'avaient rien pour se vêtir et ils se jetaient sur la nourriture qu'on leur apportait comme des affamés. Tous ces prisonniers civils avaient comme pitance de la soupe de betteraves et un pain pour quatre jours.

. . . .

II. — Dans un village de l'Aisne.

Au commencement d'août 1914, la mobilisation donnait au bourg de F***-le-M*** une vive animation. Les habitants mobilisés partaient gaiement pour le front avec l'espoir de revenir bientôt victorieux. Des trains transportant nos alliés les Anglais se succédaient sans interruption, accueillis au passage par les habitants enthousiasmés. C'était une bien grande joie pour les enfants d'aller, entre deux classes de vacances, saluer les soldats de l'armée britannique. Nous vivions donc à F*** des heures d'espérance quand, le jeudi 27 août, arrivèrent en grand nombre des chariots transportant des populations affolées des villages environnant S***-Q***. Avec eux d'autres réfugiés venus du Nord nous apportaient la nouvelle de l'invasion teutonne. Bientôt le canon tonnait sans interruption. Le vendredi 28 août, le 10e territorial était surpris à S***-Q*** et le soir nous voyions arriver quelques soldats français échappés à grand'peine du combat. Le samedi 29 août, la bataille se continuait autour de S***-Q***. Une rencontre de patrouilles anglaise et allemande avait lieu près de la gare de F***-le-M***

On releva le cadavre de l'Anglais Charles Schmitt qui fut inhumé dans le cimetière du village.

Vers onze heures, à notre grande stupéfaction, arrivèrent près de la place de la mairie, à proximité de l'école des filles, des soldats commandés par un officier blessé. De loin, on les prit pour des militaires belges et on s'empressait de courir à eux. La déception et le chagrin furent grands quand on vit qu'on avait affaire à des soldats allemands. Ils ne firent du reste que passer. Mais le soir, d'autres troupes du kaiser emplissaient les rues du village. Avec morgue les officiers réclamaient des otages, menaçant d'incendier le village et de fusiller les habitants si un seul des leurs était maltraité. Le maire, M. T***, fut leur prisonnier toute la nuit et ne fut rendu à la liberté que lorsque les Allemands eurent quitté le village. Depuis lors F*** resta sous l'occupation allemande jusqu'au 25 février 1917, date à laquelle les habitants furent évacués par l'ennemi qui, au moment de reculer son front, voulait anéantir le village et ne laisser que des ruines aux soldats français.

2000 à 3000 Allemands furent logés d'une façon permanente chez les habitants. Les officiers très hautains et d'une exigence extraordinaire s'installèrent dans les plus riches maisons du bourg. Les bureaux fonctionnèrent à la mairie, tout près de la commandanture. Le bel hospice, de construction récente, dont s'enorgueillissait F***, et qui est aujourd'hui complètement détruit, servit d'hôpital pour les blessés allemands ramenés du front. Les officiers eurent plusieurs casinos. Les soldats allaient aux cantines où ils trouvaient de la bière fabriquée à la brasserie de F***, par les civils réquisitionnés, sous la direction d'un chef allemand détesté de la population : il imposait en effet aux femmes et aux jeunes filles de toute condition un travail assez bien rétribué, mais très pénible, pour la mise en bouteille de la bière et du vin et leur chargement sur les autos de ravitaillement du front. Ces autos emportaient aussi de la viande que préparaient une boucherie et une charcuterie installées dans les porcheries de M. G... C.... Les cas de désobéissance causée par la fatigue extrême étaient rigoureusement punis d'amendes ou de prison. Plusieurs de mes anciennes élèves furent ainsi internées

dans une cave pendant quelques jours, n'ayant pour toute nourriture que du pain et de l'eau. Les hommes restés au pays, les femmes, les enfants au-dessus de douze ans, travaillèrent aux champs, au jardinage, à la création de nouvelles routes, de nombreuses voies pour la gare qui devint très importante. D'autres étaient occupés à la sucrerie entièrement démantelée devenue dépôt de munitions.

F*** et les environs étaient un véritable verger. Les Allemands en tirèrent partie et fabriquèrent en grand de la marmelade. Ils y employèrent pendant quelque temps, malgré ma résistance, les enfants du cours moyen de l'école.

Le 7 octobre 1914, tous les hommes valides et même quelques jeunes gens de quinze à dix-huit ans furent rassemblés subitement sur la place sans avoir eu le temps de prévenir leurs familles. En tenue de travail, encadrés par les gendarmes allemands, ils furent emmenés à pied et dirigés sur une commune voisine. Ils passèrent la nuit dans l'église et le lendemain furent expédiés sur G***, puis à R***, où la plupart sont encore. Ce fut un des épisodes les plus douloureux de l'occupation allemande.

Les civils des villages voisins eurent le même sort. Les Allemands, sans pitié, arrachèrent de son lit l'instituteur d'A***, M. C..., et emmenèrent également l'instituteur de C***, M. J..., mort depuis à R***.

Au printemps 1915, un camp d'aviation allemand fut créé au château de S***, sur le territoire de F***. Ce camp fut souvent bombardé par les avions français. Les aviateurs, peu sérieux, étaient toujours prêts à réquisitionner. Les habitants, du reste, durent s'habituer à voir piller leurs biens. On dévasta d'abord les maisons inhabitées, puis on s'adressa sans arrêt à la population pour meubler les casinos, fournir de linge l'hôpital, donner du vin, les produits des basses-cours, des récoltes, etc. Dès août 1914, les habitants se virent enlever leurs outils de jardinage, les fermiers furent privés de leurs chevaux et de tous leurs véhicules. On en laissa seulement quelques-uns pour le transport du ravitaillement américain qui nous rendit de très grands services. Des scènes pénibles se passèrent. Des cultivateurs avaient les larmes aux yeux en abandonnant leurs bestiaux et en chargeant eux-mêmes à la gare leurs instruments aratoires pour

le service de l'Allemagne. On dut descendre un enfant de fermier de son poulain préféré et menacer du revolver une jeune fille qui entourait de ses bras le cou de son cheval, ne pouvant se résoudre à s'en séparer.

On vivait donc à F***, sous une discipline très dure, dans une crainte perpétuelle de l'amende ou de la prison. Nous étions prisonniers dans le village. Des limites étaient assignées à nos promenades. Seuls, sortaient du pays, accompagnés par des soldats allemands, deux ou trois marchands allant s'approvisionner à H*** ou à S***-Q***.

L'École et les Allemands. — Toutefois, la vie de l'école ne fut pas trop troublée. L'instituteur étant très occupé au service de la mairie, je dus prendre, avec les filles, les garçons âgés de moins de onze ans. J'avais 210 élèves auxquels il convient d'ajouter les petits de la garderie. Mes trois adjointes étaient restées dans leur famille à S***-Q***. Une de mes anciennes élèves, institutrice adjointe à G***, M... N..., ne pouvant regagner son poste s'était mise, dès le début de la guerre, à ma disposition. La femme de service de la garderie, H... B... resta avec moi et poussa le dévouement jusqu'à faire la classe. Sa bonne volonté et son intelligence suppléèrent à son inexpérience et je pus constater de réels progrès chez les enfants confiés à ses soins. J'avais en outre pour les petits de deux à quatre ans une monitrice âgée de douze ans; un officier allemand admira la direction douce et ferme qu'elle donnait à ses bambins. Cette malheureuse enfant devait être tuée peu de temps après notre évacuation. Nous étions très à l'étroit, deux des salles de classe ayant été réquisitionnées d'abord par l'autorité allemande, puis par le Comité américain du ravitaillement. Le plus possible, nous faisions donc nos leçons en plein air. Les fournitures nous manquaient, les enfants s'ingéniaient à trouver dans leurs greniers de vieux cahiers, de vieux registres à marges blanches. On se servait de marne pour écrire au tableau, on se procurait des crayons d'ardoise fabriqués au village voisin. En novembre 1915, j'eus la visite d'un inspecteur allemand qui s'occupa surtout de l'instruction religieuse, replaça le Christ dans les classes, fit réciter des prières, examina les cahiers, félicita les enfants de

leur bonne tenue, entendit quelques morceaux de poésie, promit des récompenses et une nouvelle visite qui ne vint pas.

Au courant de l'hiver 1916, l'autorité allemande obligea un sous-officier à faire un cours de français aux chauffeurs d'automobiles et à cet effet réquisitionna ma salle de classe; ce cours ne se faisait d'ailleurs que le soir, après la sortie des élèves.

A plusieurs reprises, le local de la 1re classe servit de salle de fêtes. Jamais ces fêtes n'excitèrent la curiosité des civils. Une fois même, à l'occasion de l'anniversaire du kaiser, la musique militaire allemande, traversant le soir les rues du village, fut suivie à distance par des garçons de l'école chantant bien haut *La Marseillaise.*

Fin janvier 1917, malgré mes protestations jointes à celles du Maire et même à celles du commandant de place, les officiers aviateurs, sur l'autorisation du général résidant à T***, installèrent à l'école, pour les soldats allemands, un cinématographe.

Enfin, malgré tout, le travail des enfants ne souffrit pas outre mesure de l'occupation allemande.

Nouvelles de France. — Une de nos plus grandes tortures morales était l'absence presque complète des nouvelles venues de France. L'autorité allemande vendait bien à la population civile *La Gazette des Ardennes*, que nous devinions être mensongère; aussi la plupart d'entre nous renoncèrent-ils bientôt à l'acheter.

De temps à autre de petits ballons rouges nous apportaient quelques feuilles réconfortantes.

Nous communiquions aussi indirectement avec nos parents français par l'intermédiaire des prisonniers civils et militaires internés en Allemagne mais leurs cartes étaient soumises à la censure allemande et si brèves!

L'évacuation. — Depuis longtemps déjà les routes, les marais, les bois étaient dépouillés de presque tous leurs arbres. Les noyers avaient été abattus dès le début de la guerre. Au commencement de février 1917, les Allemands se mirent à dévaster les vergers : aucun arbre fruitier ne resta debout. Les dernières réquisitions de bestiaux, d'instruments aratoires, de machines

de toute sorte furent alors opérées. Les habitants furent privés de lait. Sur ordre, il fallut à moins d'une contribution de 10 marks faire tuer les chiens. Beaucoup préférèrent s'en séparer plutôt que de fournir de l'argent aux ennemis, on ne leur en avait que trop donné : la commune de F***, à plusieurs reprises, avait été fortement imposée par l'autorité allemande. Les notables restant dans la commune avaient dû trouver rapidement les contributions de guerre exigées par la commandanture.

A beaucoup d'indices nous comprenons qu'un grave événement se préparait pour nous. Plusieurs chariots enlevaient les archives de la commune. Les jeunes gens étaient dirigés sur C***, et cantonnés dans des baraquements près du camp d'aviation allemand que nos aviateurs bombardaient souvent. C'est ainsi que cinq jeunes gens de J*** furent tués et quatre de F*** grièvement blessés.

Le vendredi 9 février, arrivèrent à F***, escortés par des soldats allemands, les évacués de L* N***, V***, J***. Ils passèrent la nuit dans l'école et dans la mairie et le lendemain furent dirigés dans le Nord.

Enfin le dimanche matin, 10 février, à sept heures un quart, un ordre de la commandanture signifiait aux habitants de F***, âgés de quinze à soixante ans, de se rendre à la gare pour huit heures, munis de vivres pour quelques jours. Je devais être de ce convoi. Je suppliai le commandant de place de me laisser avec ma mère âgée de quatre-vingt-deux ans, il y consentit. Le reste de la population, c'est-à-dire les vieillards et les mères de jeunes enfants, durent abandonner leur maison le 25 février. Je dois dire à l'honneur de la population que ces départs de F*** se firent sans plaintes et sans larmes : nous partîmes « la tête haute » comme nous l'avait recommandé un mot ramassé par l'un de nous et jeté sans doute par un avion français.

Au nombre de 875, nous fûmes dirigés vers le front français, sur G***, puis à F***, et logés dans la ferme D...-B..., à deux kilomètres du village. Nous devions y rester jusqu'au 2 avril.

Nous y avons beaucoup souffert du froid, du mauvais ravitaillement assuré par les Allemands, d'une promiscuité de tous les instants, très dure à supporter. Nous vivions très serrés dans des écuries et des bergeries, couchant sur de la paille humide et

non renouvelée, respirant un air vicié, dans des conditions si peu hygiéniques que nous étions tous malades et que nous avons vu mourir une dizaine d'entre nous. Du moins nous nous croyions protégés contre la mitraille par l'immense croix de Genève dessinée sur les bâtiments de la ferme (l'habitation particulière du propriétaire avait servi d'hôpital à nos ennemis).

Tout à coup, dans la nuit du 17 au 18 mars, les évacués de F***, vinrent par ordre, pour quelques heures, se réfugier dans la ferme : les Allemands faisaient sauter toutes les routes par où ils attendaient les Français. Pendant toute la matinée du 18, nous entendîmes une vive fusillade dans un petit bois voisin de la ferme; vers midi des boulets vinrent jeter l'épouvante parmi nous. Des femmes affolées se sauvèrent à travers champs.

L'une d'elles eut les deux jambes emportées, beaucoup d'autres furent grièvement blessées, ma petite monitrice atteinte à la tête mourut après huit jours de grandes souffrances. Le bombardement dura jusqu'au soir. Vers deux heures, alors que les projectiles pleuvaient, que les vitres volaient en éclats, une patrouille française arriva. Quelle joie pour nous! On embrassait les soldats qui pleuraient avec nous, on oubliait tout, même le danger encore présent, on n'avait plus peur puisque *La France était là.*

Le 2 avril, la réparation des routes étant assez avancée, nous étions évacués aux environs de C***. C'était la dislocation des habitants de F***.

L'art d'expliquer les mots.

La tentation est forte de faire de la parole un jeu. Pour l'enfant au berceau, elle n'est guère autre chose. A part les cris qu'il pousse sous l'effet des sensations vives (faim, froid, pression, etc.), ou des émotions (peur, colère, etc.), les sons qu'il émet, le gazouillement auquel il se livre n'ont aucune signification. Comme il remue bras et jambes pour le seul plaisir du mouvement, ou pour la satisfaction de se sentir maître de son corps, il fait agir les cordes de son larynx et les autres organes phonateurs par simple amusement [1]. C'est dans ce jeu, mais au bout d'un certain temps, qu'il découvre un moyen de communiquer avec les personnes qui l'entourent et de s'en faire comprendre.

Cette découverte faite, son ramage devenu un langage, l'enfant ne renonce pas à s'en amuser. Jusqu'à l'école même cette tendance se fait jour. Écoutons les formules traditionnelles et cocasses, tantôt scandées, tantôt coulées en mélopée, par lesquelles on fait parler le sort et sortir du cercle, un à un, tous les joueurs : elles sont inintelligibles. Souvent le sont aussi des ritournelles qui animent et règlent les rondes. Mais nous-mêmes, ne goûtons-nous pas l'art des mots ? Que seraient les dictons sans les rimes ou assonances par lesquelles et pour lesquelles ils ont été faits ? La versification est un ensemble de procédés pour amuser l'oreille, voire les yeux, pendant que la pensée et le sentiment occupent l'esprit et émeuvent le cœur. Sans doute, un Victor Hugo, un Vigny, un Lamartine, ce dernier surtout, si peu curieux de rimes, si dédaigneux des tours de force poétiques, n'ont rien du jongleur ; mais combien, parmi nos vieux trouvères

1. B. Pérez, *Psychologie de l'enfant*. — J. Sully, *Études sur l'enfance*. — G. Compayré, *Évolution intellectuelle et morale de l'enfant*.

ou parmi les Parnassiens de second ordre, comme aussi les Symbolistes, se sont complu aux assemblages des sonorités qui charment, à la recherche et à la fantaisie des coupes imprévues et des rythmes nouveaux !

Nous sommes donc en présence d'une disposition profonde de la nature humaine, d'un instinct primordial et non pas d'un travers superficiel, facile à prévenir et à combattre, imputable à la puérilité, à la distraction ou à la paresse. Ne nous étonnons pas que les mots suffisent souvent aux enfants, qu'ils n'éprouvent pas toujours le besoin d'en connaître le sens avant de les répéter ou de les écrire, que les adultes mêmes se laissent prendre à la griserie des phrases. Enseigner à ne se servir de la parole que pour la pensée, selon la célèbre formule de Fénelon, c'est une des tâches les plus ardues et les plus essentielles à la fois de l'instituteur. Le verbalisme, le *psittacisme*, comme dit Leibnitz, c'est-à-dire le penchant à se payer de mots et à payer les autres de la même monnaie, n'est pas un défaut né à l'école; mais il s'y entretient, il risque de s'y aggraver, si on ne prend pas les précautions ou les mesures nécessaires.

*
* *

Laissons de côté sa valeur musicale, faisons abstraction de son esthétique graphique [1], qui n'est peut-être que l'accoutumance des yeux, le mot n'est plus que le *signe* d'une idée. La règle doit donc être de ne jamais enseigner un mot sans y associer fortement l'idée signifiée. En fait il est impossible de s'assurer que l'enfant comprend tous les vocables qu'il énonce ou tous ceux qu'on prononce devant lui. On laisse forcément beaucoup à son initiative, à son activité libre, à la suggestion du contexte. Mais nous avons le devoir de lui bien expliquer les mots nouveaux ou ceux dont on peut présumer que, sans être complètement nouveaux pour lui, ils ne lui sont pas assez familiers. Comment, à cette fin, peut-on procéder; c'est ce que je voudrais rechercher ici.

---

1. Très réelle au dire des écrivains qui trouvent au *lys* plus de majesté qu'au *lis*.

*
* *

Naturellement les procédés peuvent être les mêmes, qu'il s'agisse d'histoire, de physique ou d'un texte de lecture. Celui qui se présente le plus immédiatement à l'esprit et dont nombre de maîtres se contentent est la SUBSTITUTION d'un mot mieux connu à un autre qui est censé l'être moins. Ainsi on explique *sphère* par *boule, firmament* par *ciel*, *armistice* par *trêve* ou *suspension d'armes*. Cette explication n'est pas sans valeur : elle rattache le nouveau à l'ancien, l'inconnu au connu, conformément au progrès naturel de l'esprit. Elle a surtout l'avantage d'être brève et par conséquent rapide et facile à retenir. Elle suffit parfois. Mais ses inconvénients sautent aux yeux. D'abord on peut se tromper en croyant déjà compris un mot auquel on veut en rattacher un nouveau, et on explique ainsi le second par un premier qui aurait besoin lui-même d'une explication. Mais surtout l'idée qu'on donne à l'enfant est grossière, approximative et jusqu'à un certain point fausse. Il n'y a point de synonymes parfaits ; il y a même peu de termes qui, sans atteindre à cette perfection théorique dans la synonymie, soient pratiquement équivalents et interchangeables. Alors que l'idée principale est la même, les idées secondaires qui l'entourent et qui entrent aussi dans la compréhension du mot, sont différentes : tel est le cas pour *firmament* et *ciel*. On opère des assimilations forcées, qui risquent d'être des confusions.

De même ordre est l'OPPOSITION, qui consiste à faire comprendre un mot par son contraire déjà connu. Une couleur *terne*, dira-t-on, est une couleur qui *n'est pas brillante*; un homme *débile* est un homme qui *n'est pas robuste*. Dans cette manière de faire, encore, il y a de la netteté et de la concision. Elle a souvent d'heureux effets. On sait avec quelle vigueur le contraste s'impose à l'esprit, combien sont fortes les associations d'idées qui en résultent. Mais les cas où l'on peut y avoir recours sont peu fréquents. La langue n'est pas faite selon une logique simpliste qui donnerait à chaque terme son antagoniste. Ces vis-à-vis ne se rencontrent guère que dans le vocabulaire de la qualité, les épithètes. Partout ailleurs ils sont impossibles à établir. Les

critiques que soulève le recours à la synonymie approximative sont ici tout aussi justifiées. Rien d'étonnant : il y a longtemps que les logiciens ont montré que le contraste suppose une similitude, la comparaison de deux espèces d'un même genre.

*
* *

On peut corriger ce procédé par la DÉFINITION. Soit à expliquer à de jeunes enfants le mot *steamer* : on ne se contentera pas de citer un mot à peu près synonyme, celui de *navire*, par exemple, qui, en réalité, ne désigne que le genre ; on y ajoutera aussitôt l'indication de la différence et on dira : *steamer* est un mot anglais que le français a adopté et qui signifie *navire à vapeur*. Dans ce cas la définition est complète sans laisser d'être claire et facile à saisir : elle est donc tout à fait acceptable. Mais, remarquons-le, il s'agit là plutôt d'une traduction, de la substitution d'un nom composé français à un dérivé anglais. Le plus souvent les choses sont moins simples. Que le maître essaye de faire comprendre à des enfants ce que c'est qu'un *disque*, à l'aide d'une définition. Dira-t-il que c'est un *cercle* ? ce serait faux et ce serait fausser dans leur esprit ou l'idée de cercle (surface) ou l'idée de disque (volume). Dira-t-il que c'est un *cylindre très plat* ? Ils ne sont guère préparés à comprendre qu'un cylindre peut n'avoir qu'un millimètre de hauteur, ou moins. Et du reste ce peut encore être faux, car le disque est souvent légèrement convexe ou concave.

A plus forte raison le procédé est-il encore moins de mise avec certains termes qui désignent des objets plus compliqués ou des mouvements. Faisons l'expérience avec l'expression *marquer le pas*, qui n'est pourtant pas difficile. L'aura-t-on fait comprendre quand on aura dit que c'est *marcher sans avancer* ? Il est à craindre que l'enfant ne puisse pas opérer dans une représentation unique la synthèse de ces deux images, qui jusque-là, étaient pour lui non seulement distinctes, mais opposées. J'ai entendu expliquer : *dodeliner la tête. C'est agiter la tête d'un côté à l'autre*, disait la maîtresse. Mais il y a tant de manières de l'agiter, pour par otester, pour acquiescer, par saccades ou d'un mouvement

lent, etc. Le dodelinement est un balancement très particulier que les mots ne réussissaient pas à figurer et j'ai senti que ceux que j eusse substitué ou ajouté à cette brève définition ne l'eussent pas rendue plus claire. Sans écarter donc la définition, on peut estimer qu'elle est souvent difficile, inefficace, exercice logique plutôt que moyen d'enseignement.

*
* *

Peut-être en analysant, en scrutant le mot lui-même trouvera-t-on une explication meilleure? Composé ou dérivé, il renferme un mot plus simple et que l'enfant connaît peut-être. Alors intervient la DÉCOMPOSITION qui peut rendre en effet la définition plus intelligible. Soit ce mot *intelligible* lui-même, déjà pourtant bien savant. Il est tout naturel et de bonne méthode que, pour l'expliquer, je le rapproche du mot *intelligence* : ce qui est *intelligible*, c'est ce que l'*intelligence* peut comprendre. Comme cette explication a le mérite, mais aussi le tort — c'en est un parfois — d'être brève, qu'elle risque de ne pas retenir assez longtemps l'attention, je ferai appel au synonyme : *compréhensible* et même au terme contraire : *inintelligible* que l'enfant découvrira peut-être tout seul si on le guide. Le rapprochements des mots par *familles*, qui s'opère en même temps, les étaye et les éclaire les uns par les autres, met de l'ordre dans l'esprit.

Ne confondons pas toutefois ce procédé avec l'explication étymologique. Ce serait perdre son temps que de vouloir donner l'étymologie du mot *intelligence*, par exemple, après avoir expliqué par lui *intelligible*. Peut-être, ayant affaire à des enfants d'un certain âge et qui étudient le latin, le maître trouvera-t-il l'occasion de faire pénétrer par l'étymologie le sens profond du mot *intelligence*, de donner un aperçu de la grande famille, l'une des plus riches, en français, comme en latin, du verbe *legere*, avec ses deux branches issues de l'infinitif et du supin. Peut-être sera-t-il suggestif, pour de tels élèves, de saisir la parenté de sens par la parenté d'origine, en dépit de la différence d'aspect des mots, entre le fait de *collectionner* et celui de *cueillir*. Mais à l'école primaire et primaire supérieure, ce n'est pas le lieu et pour cause.

Dans les simples rapprochements par familles, il y a même des précautions à prendre. Ne faisons et ne faisons faire que ceux dont nous sommes absolument sûrs. La plus grande réserve s'impose. Un maître, même instruit, risque de se tromper, s'il use de ce procédé sans avoir, à chaque fois, consulté son dictionnaire. Joseph de Maistre ne voyait-il pas très sérieusement dans le *courage* la *rage* du cœur[1] et n'ai-je pas entendu moi-même expliquer *hébété* par le prétendu radical *bête*!

Les mots sont comme les visages, ils peuvent se ressembler sans être de même famille : un mur *décrépi* n'a rien de commun avec un vieillard *décrépit*[2]. Peut-être nos questions aux examens du certificat d'études et du brevet élémentaire, quoique posées généralement à bon escient, ont-elles eu pour effet d'entraîner les maîtres et surtout les élèves à des abus. A quelles fantaisies ceux-ci ne se livrent-ils pas dans le jeu des préfixes et des suffixes! En cette matière il faut ne dire que ce qu'on a appris, ce qu'on sait. Dès qu'on veut découvrir par soi-même des analogies, des rapports de forme, on risque d'errer, à moins qu'ils ne soient tout à fait évidents. Là où un Littré, un Darmesteter, un Bréal hésitent, un présomptueux ignorant tranche.

Mais si le maître est laborieux et modeste à la fois, s'il prépare soigneusement ses leçons, si son dictionnaire est sans cesse à la portée de sa main, il reste que la décomposition des mots en leurs éléments et leur rapprochement avec d'autres de la même famille est propre à rendre leur sens plus clair. Les mots alors se groupent autour de leur chef, comme les idées qu'ils expriment autour de l'idée mère. Toute lumière nouvelle qui se trouve projetée sur l'un, au cours d'une lecture, d'une leçon, se réfléchit sur les autres. Dans la découverte de ces parentés l'esprit éprouve une satisfaction : il saisit alors d'intuition l'activité vivante de la langue, son génie.

Encore faut-il, pour que l'on puisse s'y prendre de cette façon, que l'enfant possède le sens du mot simple. Si intéressant que soit le procédé, il ne peut donc venir qu'en seconde ligne. Pas plus que les précédents il n'est primordial, essentiel. Comme eux

1. *Les soirées de Saint-Pétersbourg.*
2. F. de Saussure, *Linguistique générale.*

il consiste, en dernière analyse, à réduire un signe à un signe. Il laisse l'esprit dans l'abstrait, je dirai presque dans l'algèbre de la langue.

*
* *

La véritable explication consiste à faire apparaître *derrière le signe la chose signifiée*, de façon qu'entre les deux termes, les deux images, se crée une alliance, une union indissoluble *Expliquer un mot*, c'est donc *montrer l'objet que le mot désigne*. Toute autre manière n'est qu'un expédient, un pis aller.

L'enfant lit : « ... le *disque* d'or du soleil que lance dans les cieux un *discobole* invisible ». Pour qu'il sache ce qu'est un *disque*, le vrai, le bon, le seul moyen est de lui en montrer un. Quant au *discobole*, à quoi servirait de dire que c'est une statue antique du lanceur de disque? On ne peut espérer, il est vrai, que le maître en ait à sa portée un moulage, même réduit; mais à défaut, une gravure vaudra encore mieux qu'une phrase, parce que la gravure donne au moins une image. Reprenons encore un autre exemple déjà cité, celui de la locution : *marquer le pas*. L'enfant n'en aura vraiment saisi le sens que lorsque le maître aura fait l'action devant lui et la lui aura fait reproduire. C'est le grain des choses extrait de la paille des mots, pour reprendre l'expression de Leibnitz. Tant qu'on n'en arrive pas à l'expérience sensible, on a seulement et à peine fait mouvoir des ombres pâles que l'enfant ne reconnaît pas ou se refuse à regarder.

Voici toutefois que des objections se présentent. Comment avoir toujours sous la main les objets nécessaires? La réponse est simple : par une préparation attentive, minutieuse de chaque leçon et surtout par la formation d'un *musée scolaire*. Les collections de l'école ne doivent pas servir seulement, comme on le croit parfois, aux leçons de sciences physiques et naturelles; elles doivent être constituées en vue de tous les enseignements. Ce serait aussi une erreur que de n'y faire place qu'aux raretés, comme dans les anciens cabinets de curiosités. Les objets les plus communs y peuvent, y doivent être admis, parce que le maître aura à les montrer parfois sans l'avoir prévu et ce ne sera possible que s'ils sont d'avance à sa portée.

Assurément il est nombre d'objets qu'il ne peut se procurer. Le *dessin* doit alors y suppléer, soit par les gravures du livre, soit par les croquis du maître au tableau noir. Quels que soient ses autres talents, le maître qui ne sait pas représenter un animal, une plante, un meuble, un outil souffre d'une sorte d'infirmité. Il lui manque le langage naturel, le plus accessible à l'enfant. Aussi l'étude du dessin doit-elle avoir à l'école normale un autre caractère qu'au lycée ou à l'école primaire supérieure; elle n'y saurait être ni un passe-temps, ni un art d'agrément; elle est de première importance pour la formation de l'instituteur.

Pour le même motif, les ouvrages de classe, les dictionnaires surtout, doivent être abondamment illustrés. Sacrifier le nombre des gravures, comme on le fait parfois, à leur beauté, c'est oublier que l'art pour l'art a moins encore sa place à l'école que partout ailleurs et que les livres sont faits avant tout pour instruire. Mais, à vrai dire, ce n'est pas d'opter entre la quantité et la qualité, qu'il s'agit : les deux doivent se trouver réunies.

De purs logiciens feraient à la méthode que je viens d'esquisser une autre critique : montrant la chose que le mot désigne, on perd de vue que le mot est le signe d'une idée générale et non d'une image particulière; c'est pourtant une telle image qu'on laisse dans l'esprit de l'enfant, l'image d'un certain *disque*, par exemple, qui a de certaines dimensions, est fait d'une certaine matière. Qui sait s'il ne prendra pas les particularités de cette image, la couleur, les dimensions, la matière, pour l'essentiel? — Il ne saurait entrer dans mon intention — qui serait de la prétention — de traiter ici le problème classique des universaux. Mais quelques opinions diverses et contraires que professent les philosophes sur la nature de l'idée générale, les psychologues se mettent assez facilement d'accord et les pédagogues plus encore. Les uns et surtout les autres se demandent non pas tant ce qu'est, mais comment se forme une idée. Nul doute n'est possible : elle naît de l'expérience sensible ou grâce à elle. Que la vue ou le toucher d'un seul objet soit insuffisant, soit! Mais toute idée doit commencer par être une image, si on ne veut pas qu'elle reste un mot, un simple mécanisme vocal. Ce que nous retiendrons de

cette critique, c'est qu'aucune méthode n'est parfaite, que celle-là même exige des précautions et notamment qu'il faut multiplier les expériences. Ce n'est pas entre trois et quatre, heure habituelle des leçons de choses, que l'enfant doit regarder, palper, soupeser, c'est à toute heure du jour, à tout propos, à toute occasion. Rousseau a raison quand il s'écrie : « Les choses ! les choses ! » Logicien à outrance, porté à l'abstraction, type du raisonneur tant décrié par Taine, il sentait, semble-t-il, son faible et réclamait pour les autres l'éducation concrète qu'il n'avait ni reçue ni su se donner.

En ajoutant : « Ne substituons jamais le signe à la chose que quand il est impossible de la montrer », il introduisait, il est vrai, dans son précepte une atténuation. Pour pouvoir montrer la chose ou l'action, il faut, en effet, qu'on ait affaire à un terme concret. Toutes les fois qu'il s'agit d'un mot abstrait, et le cas est fréquent, cette méthode ne devient-elle pas impraticable ? Peut-on expliquer d'une manière concrète ce qu'est la *vertu* ou un *caprice* ? Avouons sans ambages qu'on ne saurait résoudre toutes les difficultés par cette méthode. Il y a donc là une objection sérieuse qui vaut qu'on l'examine.

Objection, cependant, et non obstacle, ainsi que j'espère le montrer. Il ne faut pas oublier que le sens premier des mots est concret et non abstrait ; leur signification abstraite n'est que figurée. Pour la faire comprendre, il convient de raviver l'image sensible qui lui a donné naissance. Avant *la* vertu, il y a *les* vertus et *une* vertu. Une vertu n'est à l'âme que ce que la force est pour le corps. Ce poids est lourd, dirai-je à l'enfant, je le soulève : je fais preuve de *force*. Obéir est parfois difficile ; tu obéis cependant : tu fais preuve d'une force morale qui est une *vertu*. Si je veux donner une idée du *caprice*, je procéderai de même ; j'évoquerai les bonds de la *chèvre*, qui va à droite, à gauche, s'élance, s'arrête, sans direction fixe ni allure régulière. Je tracerai même au tableau la ligne en zigzags de ses mouvements... Je cite au hasard : *progrès*, *politesse*, *instruction*, *adresse*, *magnanimité*, etc. ; on voit que souvent le sens abstrait s'éclaire par le concret.

Ne méconnaissons pas les cas où celui-ci est trop éloigné. Tel le mot *maxime*. La définition, la synonymie avaient le tort de

faire intervenir des mots, *sentence*, *précepte*, aussi difficiles à expliquer. La méthode concrète cependant n'est pas impuissante. Je cite *une* maxime : « Bien faire et laisser dire ». J'en cite une seconde, une troisième. Par ces exemples concrets, l'idée générale se sera élaborée dans l'entendement de l'enfant. C'est son activité propre, et cela n'est pas à dédaigner, qui aura tiré parti de la matière fournie par le maître.

*
* *

Jusqu'ici j'ai volontairement réduit le problème pédagogique qui nous occupe à des données trop simples. J'ai semblé admettre que chaque vocable exprimait *une* idée, une seule et que chaque idée trouvait dans la langue une expression *propre*. Il s'en faut, on le sait, qu'il en soit ainsi, et il est temps de faire entrer en compte les multiples acceptions d'un même mot. Expliquer toutes ces acceptions, quand on rencontre le mot, est évidemment impossible. Elles sont parfois innombrables : les dictionnaires qui les dénombrent et les classent ne sont pas d'accord et ne peuvent l'être. Quand on parcourt un article de Littré ou de Darmesteter, on s'étonne à la fois et contradictoirement de voir ranger sous des rubriques différentes des exemples d'emploi d'un même mot, où le sens ne paraît pas présenter de différences appréciables et sous le même numéro des exemples où, par une analyse plus poussée, on pourrait saisir des nuances distinctes. C'est qu'à vrai dire on se trouve en présence de choses vivantes et partant complexes, d'un développement continu, où les classifications n'ont guère plus de valeur objective que le quadrillage qui permet de copier une carte de géographie. Et alors, quelles acceptions retenir?

La réponse à faire dépend évidemment de l'âge et de la force des élèves. Mais, en tout cas, il y a généralement deux acceptions à faire connaître : celle que le mot présente dans le texte ou dans la leçon, et le sens fondamental. C'est naturellement par celui-ci que le maître commencera; puis il y rattachera le sens dérivé ou figuré dans lequel le mot est pris. On sait que, presque toujours le premier est concret, car même dans la métaphore,

qui est son mouvement le plus libre et le plus hardi, la pensée va beaucoup plus souvent du concret à l'abstrait que selon l'ordre inverse. Et même quand, par hasard, c'est cet ordre inverse qu'elle suit, on découvre aisément à l'origine un sens matériel. C'est le cas pour *entendre* qui a signifié *comprendre* (abstrait) avant de prendre le sens d'*ouïr* (concret). Mais le premier sens lui-même était déjà figuré : la composition du mot le marque suffisamment. C'est le cas encore de *soupçon*; on dit par métaphore un « *soupçon* de poivre », tandis que le mot avait d'abord un sens purement moral; mais ce sens moral lui-même n'a été obtenu en latin que par comparaison avec l'action concrète de « regarder en dessous ». En faisant précéder l'explication du mot dans le texte de son sens premier, nous suivons donc la voie normale de l'esprit, en même temps que nous restons fidèles à la méthode tracée plus haut.

Supposons qu'on ait à expliquer : « Celui qui met un *frein* à la fureur des flots... » Avant tout, il faut que les enfants sachent ce qu'est matériellement un frein. Je tire du musée scolaire un frein de cheval ou un frein de bicyclette, à défaut, j'en dessine un; je montre son fonctionnement : il ralentit l'allure de l'animal ou de la machine. Mettre un *frein* à la fureur des flots, demandé-je ensuite, qu'est-ce donc faire? C'est arrêter le mouvement des flots, les calmer. Un frein au sens abstrait, c'est donc ce qui calme, contient...

Assurément, en cet ordre d'idées, la modestie et la prudence sont encore requises. Il ne faut pas plus s'aventurer dans la sémantique que se risquer en téméraire dans l'étymologie. Si la filiation des principaux sens d'un mot est généralement assez visible, il est cependant des cas où l'on peut se tromper gravement et, par exemple, rattacher l'une à l'autre des idées totalement étrangères, sous prétexte que les mots qui les expriment ont la même forme. On tomberait alors dans le vulgaire calembour. Chacun sait, en effet, que le *son* de la cloche n'a rien de commun avec le *son* qui se sépare de la farine. Pour certains mots la confusion est plus à craindre : qu'il s'agisse d'une bête de *somme*, de dormir un bon *somme* ou de la *somme* d'une addition, ce ne sont pas trois acceptions différentes, mais bien trois mots à même visage. A ce point de vue encore une préparation

sérieuse est de toute nécessité et aussi l'usage constant d'un bon dictionnaire.

*
* *

On a souvent comparé les mots à des médailles dont le relief s'use, qui deviennent *frustes* à force de servir. Les expliquer, c'est en faire réapparaître, en restaurer l'effigie, cette image première que chacun d'eux donnait des objets et des actions du monde extérieur. Tout, en définitive, part de la sensation, même si on convient, pour ne pas verser dans un sensualisme excessif, qu'elle n'est pas tout. Les mots sont d'abord les signes des réalités perçues par les sens. Aussi est-ce par ces réalités mêmes qu'il convient de les expliquer. Non seulement ils en seront mieux compris, mais encore on aura fait acquérir à l'esprit une habitude précieuse entre toutes, celle de penser d'une manière concrète, de s'appuyer toujours sur l'expérience. C'est une des formes sous lesquelles doit être donné à l'enfant ce *bain de réalisme* qu'un des maîtres et des chefs éminents de l'Université réclamait, il y a quelques années, pour notre pays.

L'esprit de chaque peuple a ses tendances périlleuses : si l'éducation les flatte au lieu de les combattre, elle compromet l'avenir national. Tel, semble-t-il, a été le rôle de la pédagogie allemande, réaliste, matérialiste à outrance. Nous n'avons pas à craindre chez nous semblable égarement : nous regardons plus volontiers les étoiles ou les nuages du ciel que les cailloux du chemin.

Toute méthode, tout procédé d'enseignement, si humble soit-il, qui nous met en garde contre un excès d'idéalisme et nous ramène aux réalités est chez nous plus qu'ailleurs une utile discipline. L'explication des mots en fournit une occasion.

P.-H. Gay.

Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Durant sa session de juillet, le Conseil supérieur de l'Instruction publique a examiné plusieurs projets de décrets et d'arrêtés relatifs à l'enseignement primaire.

Il a voté la création d'un certificat d'aptitude à l'enseignement commercial dans les écoles primaires supérieures. Ce certificat comportera deux degrés, dont la première n'est autre que l'ancien certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité, et dont le second embrasse la plupart des sciences économiques enseignées dans nos établissements primaires. La possession de ce certificat permettra aux maîtres chargés de donner ces enseignements d'être titularisés dans leur emploi. Comme il l'avait fait pour les sections industrielles en créant le certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences appliquées, le Conseil supérieur a voulu donner aux sections commerciales, par l'institution de ce nouveau diplôme, un personnel stable et compétent. Une fois de plus, la Haute Assemblée a voulu marquer l'importance qu'elle attache à l'orientation pratique de nos écoles primaires supérieures.

C'est dans le même dessein que le Conseil supérieur a adopté une réforme, d'apparence modeste, qui transforme en *brevet d'enseignement primaire supérieur* le certificat d'études primaires supérieures trop souvent confondu avec le certificat d'études primaires élémentaires : sous ce nom nouveau, le diplôme qui couronne les études faites dans les écoles primaires supérieures sera plus justement apprécié par les industriels et les commerçants. D'autant que des mentions spéciales leur feront connaître les études faites par nos élèves. Le nombre de ces mentions ne sera plus limité : suivant les besoins de chaque région, on pourra multiplier les sections spéciales préparant à telle ou telle branche de l'activité économique, et mention de la section dont le candidat aura suivi les cours sera inscrite sur chaque *brevet*.

Au surplus, pour mieux faire comprendre à nos lecteurs l'intérêt de la réforme, nous plaçons sous leurs yeux l'exposé des motifs du projet soumis au Conseil supérieur.

Exposé des motifs.

« Depuis 1909, l'enseignement primaire supérieur possède sa charte. Aux jeunes gens qui ne peuvent guère pousser leurs études au delà de dix-sept ans, il offre l'instruction solide et pratique qui leur permettra de remplir les cadres inférieurs des administrations publiques et les emplois moyens de l'agriculture, de l'industrie et du commerce. Avec un « complément d'éducation libérale », il leur donne plus que ce « commencement d'éducation professionnelle » que leur promettait, en 1882, un ministre de l'Instruction publique; il leur donne les connaissances et les habitudes techniques grâce auxquelles ils pourront jouer un rôle secondaire mais actif dans la vie administrative et dans la vie économique du pays.

« Au lendemain de la guerre, on devra multiplier les écoles primaires supérieures; on devra, dans chacune d'elles, multiplier les sections spéciales adaptées aux besoins divers de chaque région; on prendra des mesures pour compléter les cadres de leur personnel technique et pour perfectionner leur outillage, mais on n'aura ni à refondre leurs programmes ni à changer leurs méthodes.

« La réforme la plus désirable, en ce qui concerne l'enseignement primaire supérieur, c'est celle qui fera connaître au public son orientation. Son plus grand tort, en effet, est d'être inconnu ou méconnu. Le projet ci-joint a pour but principal de dissiper l'une des confusions dont il est victime.

« On croit volontiers que le certificat d'études primaires supérieures, sanction normale de cet enseignement, n'est autre chose que le certificat d'études primaires élémentaires. On en conclut, à tort, qu'il n'atteste pas un savoir suffisant pour les carrières auxquelles il a l'ambition de préparer. Cette erreur a sur tout l'enseignement un effet fâcheux. Voyant que, même pour entrer dans l'industrie ou le commerce, le certificat d'études primaires supérieures est inutile et le « brevet » nécessaire, nos élèves, même s'ils ne se destinent pas à l'enseignement, se préparent au « brevet » : en d'autres termes, nos sections d'enseignement général conservent un grand nombre de jeunes gens qui devraient

entrer dans les sections techniques. Par la faute d'une dénomination malencontreuse, le but de l'enseignement primaire supérieur n'est pas pleinement atteint. Les services qu'il rend à l'agriculture, à l'industrie et au commerce sont ignorés et ils n'ont pas toute l'importance qu'ils devraient acquérir.

« Pour remédier à ces inconvénients, il suffit, semble-t-il, de dissiper l'équivoque et de changer le nom du certificat d'études primaires supérieures. Comment l'appeler? Diplôme d'études primaires supérieures? Il risquerait d'être confondu avec le diplôme d'études supérieures des Universités et l'on nous soupçonnerait de préparer je ne sais quelle équivalence. Puisque les intéressés réclament de nos élèves un « brevet », retenons ce mot et donnons au certificat d'études primaires supérieures le nom de « brevet d'enseignement primaire supérieur ». La confusion entre le *brevet d'enseignement primaire supérieur* et les *brevets de capacité* n'aura rien de dangereux.

« Les autres modifications proposées par les projets de décret et d'arrêté ci-joints sont destinées à assouplir le règlement déjà libéral du brevet d'enseignement primaire supérieur. D'après ce règlement, il ne devrait exister, dans nos écoles primaires supérieures, que quatre types de sections spéciales : sections agricole, industrielle, commerciale, ménagère. En fait, d'autres types se sont constitués : sections d'arts et métiers, sections d'industrie hôtelière. Demain, des besoins nouveaux peuvent susciter des créations nouvelles : on peut prévoir des sections horticoles, des sections d'industrie automobile, d'industrie chimique, d'art industriel, etc. L'adaptation de l'enseignement d'une école primaire supérieure à son milieu immédiat peut l'amener à se spécialiser dans un mode très particulier d'activité économique. La nouvelle rédaction que nous proposons des articles 36 du décret organique et 248 à 253 de l'arrêté organique permettra au ministre d'autoriser rapidement ces adaptations et d'organiser sans délai, sous réserve de la ratification du Conseil supérieur, les sections qui répondront à des besoins réels et les examens qui couronneront l'enseignement dans ces sections [1]. »

1. On trouvera le texte du décret et de l'arrêté au *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique* du 11 août 1917, n° 2286, p. 225 et 226.

Enfin, — et ce n'est pas la moins importante des réformes accomplies pendant cette session — le Conseil supérieur a modifié l'examen du certificat d'études primaires. Voici le texte de l'exposé des motifs qui justifiait cette mesure et celui de l'arrêté par lequel M. le Ministre de l'Instruction publique a sanctionné le vote du Conseil.

Il ne serait pas surprenant qu'un mouvement historique aussi important que celui auquel nous assistons fût suivi de changements profonds dans l'éducation publique : plus seront nouvelles, demain, les conditions de la vie nationale, plus on peut croire qu'il faudra, pour y adapter les jeunes générations, rompre avec les traditions universitaires. Voilà pourquoi tant de nos contemporains s'interrogent sur l'avenir de l'école.

A vrai dire, beaucoup se bornent, sous prétexte d'esquisser la révolution pédagogique d'après-guerre, à reprendre, contre nos institutions scolaires, des critiques du temps de paix. Des programmes surchargés, un enseignement purement théorique et livresque, le développement exagéré de la mémoire aux dépens du jugement, de l'intelligence aux dépens de la volonté, de l'esprit aux dépens du corps, voilà ce qui caractérise, paraît-il, la pédagogie de l'école primaire : elle serait incapable de former la race robuste, les hommes d'initiative, les travailleurs expérimentés dont notre pays va avoir besoin.

Ces critiques sont injustes : l'école nationale a prouvé, depuis le début de la guerre, que ses élèves sont capables de s'adapter aux circonstances les plus imprévues : ils ne feront pas plus défaut à la France industrieuse de demain qu'ils ne font défaut à la France guerrière d'aujourd'hui. Aussi bien n'est-ce pas sans doute parmi les nations démocratiques que la guerre provoquera les plus grands bouleversements dans le domaine pédagogique : les réformes scolaires qu'on annonce en divers pays sont peut-être en opposition avec les principes directeurs de la société allemande; elles ne sont pas en contradiction avec les nôtres.

Pour accroître la capacité de travail, la valeur économique et l'énergie morale des jeunes Français, pour sélectionner les mieux doués et les mettre en mesure de rendre au pays le maximum de services, il n'est nullement nécessaire de brûler ce que nous avons adoré et de recommencer sur de nouveaux frais l'œuvre

scolaire de la Troisième République. Si l'on veut bien relire notre plan d'études, on aura peine à croire, tant il répond à nos besoins présents, qu'il date de 1887. Loin de recommander un enseignement abstrait, ses auteurs n'ont d'autre souci que de « préparer et prédisposer les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, les filles aux soins du ménage et aux ouvrages des femmes ». Loin de se borner à l'instruction de l'intelligence, ils placent l'éducation physique sur le même pied que l'éducation intellectuelle et que l'éducation morale. Pour former des générations bien équilibrées, instruites, fortes et actives, nous ne saurions mieux faire que de nous en tenir au plan harmonieux qu'avaient tracé nos illustres prédécesseurs.

Nous n'avons, d'autre part, qu'à suivre leurs méthodes. Elles sont faites pour stimuler les initiatives, éveiller la curiosité, cultiver le jugement. Méthodes attrayantes, qui, tout en exigeant l'effort, obtiennent des élèves entrain et bonne volonté. Méthodes intuitives, qui placent l'enfant en présence du réel et le conduisent par degrés du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu. Méthodes actives, qui font un appel incessant à son attention et à sa spontanéité. Méthodes pratiques, qui choisissent, dans l'océan des connaissances humaines, celles qui permettront le mieux à l'enfant de se rendre utile à ses semblables. Depuis trente ans, ces méthodes n'ont rien perdu de leur valeur; chaque progrès de la psychologie en confirme au contraire la solidité. Nous pouvons, nous devons les perfectionner : nous n'avons pas à les renier.

Mais les intentions des fondateurs de l'école nationale ne se sont pas pleinement réalisées. En fait, l'éducation physique et l'éducation professionnelle sont demeurées au second plan. Les brefs programmes officiels sont souvent remplacés par des programmes officieux qui, sous prétexte de les commenter, les surchargent. La lourde routine n'a pas renoncé à substituer la tâche ennuyeuse à l'effort joyeux, les procédés mécaniques aux méthodes actives. Et l'un des auteurs principaux de cette déformation n'est autre que le modeste examen du certificat d'études primaires. Par son succès même, il est devenu, suivant la formule consacrée, le « régulateur des études ». Toute matière inscrite à son programme n'est peut-être pas étudiée, mais toute matière est

négligée qui ne figure pas à son programme. Si nos normaliens, épris de sports, s'abstiennent, devenus instituteurs, d'enseigner la gymnastique à leurs élèves, l'une des raisons n'est-elle pas que la gymnastique est absente du certificat d'études primaires? Le travail manuel, le chant sont logés à la même enseigne. Il n'est pas jusqu'aux enseignements préparatoires à la vie pratique ou à la vie civique qui, représentés par une simple épreuve facultative, ou relégués à l'oral de l'examen, ne peuvent acquérir, à l'école, la place à laquelle ils ont droit. On en vient à « entraîner » les élèves en vue des exercices qu'ils devront exécuter le jour de l'examen : à force de faire et refaire les dictées ou les problèmes « du certificat » ils sauront, le jour venu, écrire correctement leur dictée, résoudre correctement leur problème, sauf à oublier leur orthographe dès qu'ils passent à leur problème et leur arithmétique dès qu'ils vont faire un achat. De stérilisantes méthodes de « chauffage », des programmes hérissés de subtilités inadmissibles et expurgés de leurs articles les plus bienfaisants, voilà, si l'on n'y prenait garde, ce qu'introduirait dans nos écoles le certificat d'études.

On voit pour quelles raisons la question de la réforme du certificat d'études primaires a été posée, l'automne dernier, devant le corps enseignant. Sous un aspect modeste, c'est le problème tout entier de l'éducation populaire et de son prochain avenir qui était soulevé. Nous n'avons pas à chercher la formule d'une pédagogie d'après guerre; l'école, après la guerre, produira tous ses fruits si elle est libérée des entraves qui gênent son plein épanouissement.

Il semblera peut-être que la conclusion logique des considérations précédentes serait la suppression du certificat d'études primaires. L'idée en est venue très souvent dans les conférences pédagogiques de 1916, mais elle a toujours été écartée. L'absence de tout contrôle extérieur sur les études faites par nos écoliers a paru devoir être plus dangereuse que l'existence d'un contrôle médiocre. On s'est donc unanimement décidé à conserver l'examen, mais à l'améliorer.

Quelles améliorations propose-t-on?

Le vœu presque unanime, c'est que cet examen devienne la sanction normale de l'enseignement donné à l'école élémentaire.

Que, par sa faute, aucune matière d'enseignement ne soit sacrifiée; que chacun des articles du programme ait à l'examen une place proportionnée à celle qu'il doit avoir dans l'enseignement; qu'aucune prime ne soit offerte aux méthodes de préparation qui, tout en soumettant les candidats à un « chauffage » intense, négligent les enseignements non représentés à l'examen, voilà le premier des deux thèmes qu'on retrouve, sous des variations multiples, dans la plupart des procès-verbaux des conférences.

Et le second n'est qu'un corollaire du premier : pour que l'examen sanctionne normalement les études, il faut que, sans devenir plus difficile, il devienne plus sérieux. Son niveau doit demeurer celui du cours moyen des écoles élémentaires. On souhaite que la grande majorité de nos élèves puisse l'obtenir avant de quitter l'école. Mais on tient à ce qu'il soit décerné par des jurys compétents, opérant sans hâte comme sans faiblesse.

D'accord sur le but, instituteurs et inspecteurs hésitent sur les moyens à employer pour l'atteindre. Deux opinions se manifestent. Les partisans de la première, surtout effrayés par les défectuosités de l'examen oral, en réclament la suppression. Les épreuves orales seraient remplacées par des questions écrites : on recommande ce système — exceptionnellement, il est vrai — même pour la récitation. On pense éviter ainsi les indulgences excessives. Et l'on espère obtenir, grâce à cet « oral-écrit », dont les questions seraient identiques pour tous les candidats, l'uniformité qui revêt l'apparence de la justice. On va plus loin, parfois, dans cette voie : on demande que les épreuves soient les mêmes non seulement pour tout un canton, mais pour tout un arrondissement, pour tout un département, pour toute la France : exécutées le même jour, à la même heure, dans chaque école, elles seraient corrigées au chef-lieu de chaque circonscription, ou mieux dans chaque inspection académique, par un jury dont les sentences seraient dictées par une jurisprudence immuable.

Les adversaires de cette thèse font remarquer que, si l'oral est supprimé à l'examen du certificat d'études primaires, l'enseignement oral sera compromis dans les écoles. On remplacera par des travaux écrits les exercices où le maître s'efforce de

faire réfléchir l'enfant en lui parlant et en le faisant parler. Le « chauffage » dont on se plaint sévira avec plus d'intensité. Et, à l'examen lui-même, on réduira à un simple exercice de mémoire (les brèves réponses à des questions ne peuvent avoir d'autre caractère) des épreuves qui, comme celles d'histoire ou de sciences, doivent exciter la réflexion et éveiller le jugement. D'autre part, faut-il, pour une chimère d'égalité, uniformiser les épreuves? Puisque les programmes de l'enseignement populaire doivent s'adapter aux milieux variés de nos élèves, ne faut-il pas, au contraire, laisser une grande souplesse à l'examen qui sanctionne leur étude?

Le projet soumis au Conseil supérieur s'inspire de ces idées : sans allonger l'examen, on s'est efforcé d'y représenter toutes les matières importantes de l'enseignement; on a imaginé des dispositions qui donneront aux examinateurs le temps d'employer à l'examen des méthodes semblables à celles de l'école. L'harmonie sera aussi complète que possible entre les études et leur sanction.

Ces principes posés, le détail du projet n'appellera que de brefs commentaires :

1° L'écrit ne durera pas plus longtemps que par le passé (de huit heures à midi environ) et, pourtant nous ajoutons aux épreuves existantes une composition. Mais nous réduisons la durée des autres : cinquante minutes paraissent suffire pour la courte page de français que nous demanderons aux candidats de rédiger, pour les problèmes simples que nous leur donnerons à résoudre, pour le croquis rapide qu'ils auront à tracer. Il restera du temps (quarante minutes) pour un exercice qui portera tantôt sur l'histoire ou la géographie, tantôt sur les sciences appliquées à l'agriculture, à l'industrie, au commerce, à l'hygiène, à la vie ménagère. Le sujet de la « rédaction » ne pourra plus être emprunté à l'histoire ou aux sciences; ce sera une description, un récit, d'où ne seront bannies ni les émotions ni les réflexions morales à la portée de enfants. L'introduction d'une épreuve scientifique est réclamée par la grande majorité des conférences pédagogiques. Elle répond à un besoin manifeste. Les sujets en varieront, comme l'enseignement lui-même, suivant les régions; ils pourront même varier suivant les différents centres d'une même région.

2° Les épreuves écrites ne seront pas toutes d'égale importance. Rédaction, dictée, arithmétique et sciences appliquées (ou histoire) constitueront le noyau de la 1re série. Les notes supérieures à la moyenne obtenues pour ces quatre épreuves compenseront les notes inférieures obtenues dans toute épreuve de la 1re série; mais les notes inférieures obtenues pour ces quatre épreuves ne seront pas compensées par les bonnes notes de dessin, de couture ou d'écriture.

3° Nous tâcherons d'éviter le scandale fréquent qui nous est offert par des candidats dont l'écriture est excellente dans l'épreuve de calligraphie mais déplorable dans les autres; ou dont l'orthographe est irréprochable pendant la dictée mais négligée dans la rédaction ou le calcul. Nous proposons de juger l'écriture non pas nécessairement d'après la dictée, mais d'après l'une ou l'autre des quatre compositions écrites, tirée au sort à l'issue de la quatrième. Et nous aurions adopté la même méthode pour l'orthographe s'il n'était nécessaire d'apprécier l'orthographe des candidats d'après un texte qu'ils n'aient pas choisi. Mais il est spécifié que les fautes d'orthographe détermineront, dans n'importe quelle composition écrite, un abaissement de la note. La dictée est abrégée, mais elle redevient éliminatoire : cinq fautes graves (pesées, non comptées) entraîneront la note 0, même si les « questions sur le texte dicté » méritent une meilleure note. Mais la dictée n'est plus le seul exercice d'orthographe. Les élèves devront donc conserver l'habitude de la correction grammaticale même lorsqu'ils n'écriront pas sous la dictée;

4° Les épreuves de la 2e série comprendront, outre la lecture et la récitation :

Une interrogation (qui portera sur les sciences usuelles quand la quatrième composition écrite aura été de caractère historique, et inversement);

Un exercice de calcul mental (qui par un singulier paradoxe, s'introduisait depuis quelque temps, parmi les épreuves écrites);

Quelques mouvements de gymnastique;

Une épreuve facultative de chant.

Avouons que la majorité des instituteurs n'a réclamé ni l'épreuve de chant ni l'épreuve de gymnastique. Mais étant données l'importance éducative du chant et la nécessité impérieuse

de développer l'éducation physique, il a paru nécessaire de faire à ces enseignements une place dans l'examen.

5° Les épreuves de la 2e série ne sont pas toutes de même importance. L'exécution d'un chant ne donnera pas lieu à une notation spéciale mais permettra aux candidats d'améliorer les points obtenus pour la 2e série. Récitation, chant, calcul mental, gymnastique, ne compenseront pas les mauvaises notes obtenues en sciences (ou histoire) et en lecture expressive. Mais ces enseignements utiles n'en auront pas moins leur sanction.

Ainsi conçu, l'examen du certificat d'études primaires sanctionnera tous les enseignements de l'école, en accordant l'importance la plus grande à ceux qui éveillent l'esprit mais sans refuser de contrôler ceux qui l'enrichissent de connaissances pratiques.

Mais il ne suffit pas de tracer le plan de l'examen; encore faut-il que cet examen puisse se passer dans de bonnes conditions.

1° Il faut qu'il se passe sans fièvre; à cet effet il est stipulé :

a) Que chaque jury n'aura à examiner qu'un nombre restreint de candidats (50 au plus) et que le nombre des centres d'examen sera multiplié;

b) Que, si le nombre des admissibles est trop grand, ils seront répartis entre deux groupes dont le premier, plus pressé puisqu'il est composé des forains, subira l'examen séance tenante, tandis que l'autre, qui dispose de plus de temps, attendra au lendemain.

2° Il faut que les jurys soient compétents. Nous les composons, en majorité, de membres de l'enseignement primaire qui préparent au certificat d'études primaires.

3° Il faut que les jurys non seulement soient impartiaux, mais ne puissent pas être soupçonnés de ne pas l'être. Nous renforçons, à cet effet, la présidence : l'Inspecteur primaire, isolé au milieu de ses collaborateurs, ayant en même temps à assurer la surveillance d'une épreuve et la correction de l'autre, ne peut pas toujours jouer le rôle d'arbitre qui lui revient. Nous lui donnons un second qui partagera sa besogne de président, de surveillant et de correcteur.

Le nombre des centres devenant plus grand, l'Inspecteur primaire verrait sa tâche s'alourdir à l'excès s'il était obligé de

présider tous les examens ; le projet prévoit que la présidence pourra être exercée par l'Inspecteur d'Académie, et aussi par le directeur et la directrice de l'école normale qui trouveront ainsi des occasions précieuses de demeurer en contact avec l'école élémentaire dont ils forment les maîtres.

Enfin, il sera entendu — comme on l'a souvent demandé dans l'enquête — que les juges d'un canton ne pourront pas être le lendemain, dans la personne de leurs élèves, les justiciables de leurs justiciables de la veille.

Il semble que ces mesures doivent donner satisfaction aux vœux légitimes qui ont été formulés par les instituteurs et par les autorités académiques. Et l'enseignement primaire tout entier devra profiter des perfectionnements apportés au modeste examen qui normalement clôt la scolarité.

Dispositions nouvelles de l'arrêté organique.

Art. 254. Vers la fin de chaque année scolaire, une session d'examen du certificat d'études primaires élémentaires est ouverte dans tous les départements.

A l'époque et dans les délais prescrits par l'Inspecteur d'Académie, chaque instituteur dresse, pour son école, l'état des candidats. Cet état porte :

Les nom et prénoms ;

La date et le lieu de naissance ;

La demeure de la famille ;

La signature de chaque candidat.

Les pères de famille dont les enfants ne suivent aucune école fourniront aux maires les mêmes indications.

La liste des candidats de chaque commune, visée et certifiée par le maire, est transmise en temps opportun à l'Inspecteur primaire.

Celui-ci inscrit, en vue de l'examen, les enfants de sa circonscription qui réunissent les conditions réglementaires.

Art. 255. Chaque chef-lieu de canton est le siège d'une Commission d'examen ; mais une Commission ne peut avoir à juger plus de cinquante candidats, et, lorsque ce nombre est dépassé dans un canton, il est institué d'autres Commissions qui siègent

soit au chef-lieu, soit dans des communes désignées par l'Inspecteur d'Académie.

Les Commissions sont nommées par les Recteurs, sur la proposition des Inspecteurs d'Académie.

Chaque Commission comprend :

1° Un président, qui peut être soit l'Inspecteur d'Académie, soit l'Inspecteur primaire de la circonscription, soit le directeur (ou la directrice) de l'école normale;

2° Un vice-président, choisi parmi les professeurs des écoles normales, les directeurs, directrices et professeurs des écoles primaires supérieures, les directeurs et directrices d'école avec cours complémentaire ou cours supérieur, les instituteurs et institutrices chargés de cours complémentaires;

3° Des Sous-Commissions composées chacune de deux membres, dont l'un au moins est un instituteur (ou une institutrice) public chargé d'un cours moyen ou d'un cours supérieur, et dont l'autre peut être soit un membre ou un ancien membre de l'enseignement public ou privé, soit un délégué cantonal.

Les Sous-Commissions sont constituées de telle manière que, si des maîtres en exercice dans un canton sont appelés à siéger dans les jurys d'un autre canton, les maîtres en exercice dans ce dernier canton ne puissent pas figurer dans les jurys du premier.

Pour l'examen des jeunes filles, des dames font nécessairement partie de la commission.

Art. 256. Les épreuves sont divisées en deux séries.

Les épreuves de la première série comprennent :

1° Une rédaction sur un sujet simple, emprunté à la vie courante (récit, lettre, portrait, description); durée : cinquante minutes.

2° Une dictée de dix lignes au plus, ne comportant que des mots usuels, suivie de questions (quatre au plus) relatives à l'intelligence du texte (explication du sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase, analyse d'un mot ou de plusieurs mots); durée : quarante minutes.

3° Deux problèmes d'arithmétique pratique et de système métrique, avec solution raisonnée; durée : cinquante minutes.

4° Une composition ou des questions portant, aux choix de l'Inspecteur d'Académie :

Soit sur l'histoire et la géographie;

Soit sur les connaissances scientifiques usuelles (Applications élémentaires des sciences à l'agriculture, à l'industrie, au commerce, à la pêche maritime (selon les centres) pour les garçons; à la vie ménagère pour les filles; à l'hygiène pour les deux sexes); durée : quarante minutes.

5° Pour les garçons, un exercice très simple de dessin linéaire ou d'ornement (ou un exercice de travail manuel);

Pour les filles, deux exercices de couture usuelle, dont l'un pourra être remplacé par un exercice très simple de dessin; durée : cinquante minutes.

6° L'une des quatre épreuves écrites, désignée par le sort après l'achèvement de la quatrième, servira d'épreuve d'écriture courante.

Tous les sujets sont choisis par l'Inspecteur d'Académie dans le programme du cours moyen des écoles primaires élémentaires.

Art. 257. Les épreuves de la première série ont lieu à huis clos sous la surveillance des membres de la Commission désignés par le président.

Les sujets de composition sont placés sous plis cachetés qui ne sont ouverts qu'en présence des candidats.

Les compositions portent en tête et sous pli fermé les noms et prénoms des candidats, avec l'adresse de leur famille. Le pli n'est ouvert qu'après l'achèvement de la correction des copies et l'inscription des notes données pour chacune d'elles.

Art. 258. Les différentes épreuves sont notées de 0 à 10 conformément à l'échelle suivante : 0, nul; 1 et 2, mal; 3 et 4, médiocre; 5, passable; 6, assez bien; 7 et 8, bien; 9 et 10, très bien.

La note zéro est éliminatoire.

L'épreuve d'orthographe ne comporte qu'une note. Cinq points sont attribués à la dictée et cinq aux questions. Mais toute faute grave dans la dictée enlève un point et le zéro de la dictée est éliminatoire.

La note de chacune des trois autres épreuves écrites est abaissée d'un point si l'orthographe est mauvaise, de deux points si elle est très mauvaise.

Chacune des compositions est corrigée séance tenante par

les membres d'une des sous-commissions prévues à l'article 255.

L'indication de la note est portée : 1° en tête de chaque copie ; 2° sur un tableau dressé à cet effet.

Ne sont admis aux épreuves de la seconde série que les candidats qui, n'ayant pas de note éliminatoire, ont obtenu au moins 20 points pour les quatre premières épreuves et au moins 30 points pour l'ensemble des épreuves de la première série.

Art. 259. Si le nombre des candidats admissibles est tel que l'examen ne puisse être terminé en une seule journée, on les divise en deux ou plusieurs groupes dont le premier, composé des candidats étrangers au centre d'examen, subit séance tenante les épreuves de la seconde série, tandis que les autres, composés des candidats résidant au centre, subiront ces mêmes épreuves le lendemain ou les jours suivants.

Les épreuves de la seconde série comprennent :

1° Des interrogations portant :

Sur l'histoire et la géographie lorsque la quatrième épreuve de la première série a porté sur les connaissances scientifiques usuelles ;

Sur les connaissances scientifiques usuelles lorsque la quatrième épreuve de la première série a porté sur l'histoire et la géographie.

2° Un exercice de lecture expressive suivi de questions simples.

3° La récitation d'un morceau choisi sur une liste présentée par le candidat et, s'il le désire, l'exécution d'un chant choisi dans les mêmes conditions.

4° Un exercice de calcul mental.

5° Un exercice très simple de gymnastique.

Chaque épreuve est subie devant une des sous-commissions prévues à l'article 255.

La durée de l'ensemble des épreuves de la deuxième série ne doit être ni inférieure à vingt minutes ni supérieure à vingt-cinq minutes pour chaque candidat.

Art. 260. Les épreuves de la seconde série sont publiques. Mais le président peut prendre toutes mesures utiles pour faire régner l'ordre et le silence durant les opérations de la commission.

Ces épreuves sont notées de 0 à 10 comme celles de la première série.

La note zéro est éliminatoire.

L'exercice facultatif de chant peut relever de un à trois points, selon qu'il est assez bien, bien ou très bien exécuté, la somme des notes obtenues pour l'ensemble des épreuves de la seconde série.

Les candidats peuvent présenter à la commission un cahier de devoirs mensuels et un livret scolaire permettant d'apprécier leur assiduité, leur conduite et, d'après les notes et places de compositions, les résultats de leur travail. L'examen de ces documents permettra de relever de un à trois points selon qu'ils seront jugés assez bons, bons, très bons, la somme des notes obtenues pour l'ensemble des épreuves de la deuxième série.

Ne sont définitivement déclarés aptes à recevoir le certificat d'études que les candidats qui, n'ayant pas de note éliminatoire, ont obtenu au moins 8 points pour les deux premières épreuves et au moins 25 points pour l'ensemble des épreuves de la seconde série.

Les mentions « assez bien », « bien » et « très bien » seront respectivement attribuées à ceux de ces candidats qui, pour l'ensemble des épreuves de la première et de la deuxième série, auront obtenu un total de points au moins égal à 66 (mention *assez bien*), à 77 (mention *bien*), à 88 (mention *très bien*).

Questions et Discussions.

Faut-il apprendre aux enfants à écrire des deux mains?

Aux avis exprimés sur cette question dans la *Revue pédagogique* de juillet dernier, nous croyons intéressant de joindre les observations ci-après qu'elle a suggérées à la *Revue générale de l'enseignement des Sourds-Muets* (numéro de mai 1917).

« Nos lecteurs se souviennent peut-être qu'un essai d'égal entraînement des deux mains à l'écriture fut fait il y a quelques année à l'Institution nationale des Sourds-Muets de Paris. Malgré le vif intérêt témoigné à cette tentative par M. Collignon, qui l'avait prescrite, elle demeura sans conclusion et sans suite.

« C'est que l'expérience ne fut pas conduite et contrôlée avec assez de rigueur pour être probante. Il eût fallu en effet prendre les précautions nécessaires pour que de deux classes voisines, composées d'élèves entrés le même jour à l'établissement, l'une fût exercée à l'écriture de la main droite, l'autre à l'écriture de l'une et l'autre main. Dans chaque section le même temps eût dû être consacré aux exercices d'écriture, et les élèves de l'une auraient dû être astreints à écrire de la main droite aussi souvent et aussi longtemps que de la main gauche. Ces règles fixées et rigoureusement observées, on aurait pu comparer, au bout d'une ou de plusieurs années, les élèves des deux classes voisines. Des épreuves appropriées auraient en effet montré lequel des deux groupes d'enfants avait acquis la plus belle écriture, et lequel serait parvenu à copier le plus rapidement un texte donné.

« Ces précautions n'ayant pas été prises, l'essai fait à l'Institution nationale de Paris demeura dépourvu de signification.

Convient-il de faire une nouvelle expérience, dans les conditions indiquées ci-dessus? Peut-être. La question est de savoir si l'avantage que nos élèves peuvent retirer de l' « ambidextrie », à supposer qu'elle en comporte, est suffisant pour compenser le trouble, la gêne, la perte de temps que toute expérience impose aux maîtres et aux élèves. Or, l'expérience seule peut nous renseigner à ce sujet. »

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

La patrie a l'école. — Est-il une formule à la fois plus gracieuse et plus suggestive pour traduire une des tâches essentielles de l'École : l'éducation patriotique ?

Aux procédés ordinaires, leçons, lectures, vient s'en ajouter un nouveau, le plus vivant, le plus fécond : l'enseignement par l'image.

« L'image, en effet, sourit aux enfants, parle à leur esprit, plus vite et mieux que les textes, produit sur leur cœur des impressions aussi profondes que durables, suscite même en leur volonté des résolutions que ne produiraient aussi sûrement, ni les démonstrations, ni les exhortations, ni les conseils.

« L'image, avec ses ressources d'aujourd'hui, si multiples et si variées, devient un instrument pédagogique hors de pair.

« Faire servir l'image à l'éducation du patriotisme, telle est l'idée qu'a conçue un ami de l'école, doublé d'un homme de bien et d'un ardent patriote, M. Chanlaire. Il a fondé depuis la guerre l'*Union amicale d'Enseignement par l'image patriotique*, dont l'objet est résumé par cette expression lapidaire : *La Patrie à l'Ecole* ou exposé plus explicitement ainsi qu'il suit « développer et maintenir dans l'esprit public et spécialement dans celui de la jeunesse de France, l'Amour de la Patrie par l'image sous toutes ses formes. »

Le moyen? fournir aux établissements scolaires des collections de diverse nature (bons points et autres récompenses, cartes postales, images murales) mais toujours d'une conception élevée, d'une facture heureuse, d'un goût irréprochable et dans des conditions de bon marché qu'une société désintéressée comme celle de « la Patrie à l'Ecole » peut seule réaliser.

Le Comité directeur de l'Œuvre a à sa tête, aux côtés du Président M. Chanlaire, des éducateurs expérimentés et compte dans son sein des artistes, des représentants des professions libérales, des membres des municipalités parisiennes, des personnalités politiques, etc., unis « pour jeter la semence du patriotisme ardent et fier, prévoyant et laborieux, large et humain... »

De fort belles collections ont été constituées, qui ont le plus grand

succès parmi les enfants de nos écoles. Elles sont déposées au Musée Pédagogique.

Le siège de l'Œuvre où doivent être adressées les commandes et aussi les adhésions est 51, rue Vivienne, Paris.

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (ancien régime). sujets de compositions donnés a la session de juin 1917 (aspirantes).

Section des lettres.

Littérature. — Expliquer et discuter les idées contenues dans ce passage de Diderot :

« Quand voit-on naître des poètes ? Ce sera après les temps de désastres et de grands malheurs, lorsque les peuples harassés commenceront à respirer. Alors les imaginations, ébranlées par des spectacles terribles, peindront des choses inconnues à ceux qui n'en ont pas été les témoins.

« ... Le génie est de tous les temps ; mais les hommes qui le portent en eux demeurent engourdis, à moins que des événements extraordinaires n'échauffent la masse et ne les fassent paraître. Alors les sentiments s'accumulent dans les poitrines, les travaillent ; et ceux qui ont un organe, pressés de parler, le déploient et se soulagent. »

Morale. — « Toute profession est comme un engagement, comme un contrat ; elle oblige ceux qui l'exercent ; ils doivent y rester fidèles jusqu'au bout. » (Liard.)

En vous inspirant de cette pensée, dites pourquoi votre profession peut être considérée comme un engagement. Envers qui vous oblige-t-elle ? Et quelles sont les principales clauses du « contrat » ?

Histoire. — Les relations de la Prusse et de la France de 1792 à 1815.

Géographie. — Quel profit la France tire-t-elle de ses colonies ?

Rédaction en langue étrangère [1]. — Un soldat français, blessé grièvement, prisonnier en Allemagne — votre frère ou un proche parent — a été rapatrié par la Suisse, où il a été particulièrement soigné par une dame. Vous écrivez à cette dame.

Version allemande. — Selbstsucht. — Was heiszt denn das Wort « das menschliche Leben « ? Heiszt es nicht, dasz wir für uns allein nichts sind und dasz wir nur bestehen durch das Leben der Gemeinschaft ? Ieder für sich ist eine hilflose Kreatur, und nur durch unser Zusam-

---

1. Ce canevas était donné dans la langue choisie par l'aspirante.

menwirken haben wir eine gesegnete Kultur. Wir sind einzelne Zellen in der Rinde eines groszen Baumes und müssen vertrocknen, wenn der Saft nicht durch die benachbarten Zellen zu und steigt. Um selber lebendig bleiben zu können, müssen wir unserer Umgebung Lebendigkeit gönnen. Das aber ist der Fehler der Selbstsucht, dasz sie die Schissmannschaft hungern läszt und doch gut fahren will, oder, dasz sie den Landarbeiter heitmatlos macht und doch für ihre Heimat Sicherung verlangt. Solche Selbstsucht tötet sich schlieszlich selber, denn nur an sich denken ist der innerliche Tod.

Wer nur an sich denkt, der wirb dürr in seiner Seele. Ie älter er wird, desto trübseliger ist sein Dasein, denn was kann er nun für sich noch hoffen? — (Friedrich NAUMANN.)

Version anglaise. — PRESS ON. — It should be the motto of all, old and young, high and low, fortunate and unfortunate so called.

« Press on! » Never despair; never be discouraged, however stormy the heavens, however dark the way; however great the difficulties, and repeated the failures, « press on! »

If fortune has played false with thee to-day, do thou play true to thyself to-morrow. If thy riches have taken wings and left thee, do not weep thy life away; but be up and doing, and retrieve the loss by new energies and action. If an unfortunate bargain has deranged thy business, do not fold thy arms and give up all as lost; but stir thyself, and work the more vigorously.

If those whom thou hast trusted have betrayed thee, do not be discouraged, do not idly weep, but « press on! » find others, or what is better, learn to live within thyself. Let the foolishness of yesterday make thee wise to-day. If thy affections have been poured out like water in the desert, do not sit down and perish of thirst, but « press on! » — a beautiful oasis is before thee, and thou mayest reach it if thou wilt. Do not say the world hath lost its poetry and beauty, and even if it is so, make thine own poetry and beauty.

Version Espagnole. — Atravesaron el jardín y después el zaguán de la casa, claro y adornado con jarrones de loza y plantas de invernadero; salieron a un patio cuadrangular, rodeado de edificios nuevos que parecían dependencias y en uno de ellos, del cual salía humo, entró Miguelito seguido de Gastón. La luz que penetraba por una serie de altas ventanas, alumbró un espectáculo original. En medio del cobertizo, cerca de una cocina baja donde borboritaba enorme caldero, y al pie de un tonel que despedía espeso vaho, estaba Antonia ataviada de un modo, bien diferente que el día en que Gastón la había conocido. Una falda de percal claro y un cuerpo de manga corta, resguardados por cumplido delantal de *oxford* a rayas blanco y cereza; un pañolito de seda roja atado con la gracía picante de un tocado criollo, componían el traje de la señora. Los brazos, morenos

y de un modelado suave y vigoroso a la vez, se agitaban sobre el tonel humeante, derramando en él el contenido de un frasco de cristal. Una moza aseada y robusta, enarbolando la pala, esperaba el momento de revolver la lejía; porque, fuerza es decirlo, aquella decoración no era más que fondo para la humilde operación casera de colar la ropa...

Gastón esperaba un chillido, una protesta. Quedó chasqueado. Lo que hizo Antonia, al darse cuenta de la sorpresa, fué reir espontáneamente...

— No nos pidamos perdones, señor de Landrey, — dijo sin alterarse — porque sería cuento de nunca acabar. Por mi parte, está usted perdonado. — (Pardo Bazan.)

Version Italienne. — Io credo che orgnuno si ricordi aver udito da' suoi vecchi più volte, come mi ricordo io da' miei, che le annate sono divenute più fredde che non erano, e gl' inverni più lunghi; e che, al tempo loro, già verso il dì di Pasqua si solevano lasciare i panni dell' inverno, e pigliare quelli della state; la qual mutazione oggi, secondo essi, appena nel mese di maggio, e talvolta di giugno, si può patire. E non ha molti anni, che fu cercata seriamente da alcuni fisici la causa di tale supposto raffreddamento delle stagioni, ed allegato da chi il diboscamento delle montagne, e da chi non so che altre cose, per ispiegare un fatto che non ha luogo; poichè anzi al contrario è cosa, a cagione d' esempio, notata da qualcuno per diversi passi d'autori antichi, che l' Italia ai tempi romani dovette essere più fredda che non è ora. Cosa credibilissima anche perchè da altra parte è manifesto per isperienza, e per ragioni naturali, che la civiltà degli uomini venendo innanzi, rende l' aria, ne' paesi abitati da essi, di giorno in giorno più mite : il quale effetto è stato ed è palese singolarmente in America, dove, per così dire, a memoria nostra, una civiltà matura è succeduta parte a uno stato barbaro, e parte a mera solitudine. Ma i vecchi, riuscendo il freddo all' età loro assai più molesto che in gioventù, credono avvenuto alle cose il cangiamenta che provano all' età propria, ed immaginano che il calore che va scemando in loro, scemi nell' aria o nella terra. La quale immaginazione è cosi fondata, che quel medesimo appunto che affermano i nostri vecchi, affermavano i vecchi, per non dir più, già un secolo e mezzo addietro. — (Leopardi.)

Section des sciences.

Mathématiques. — I. — Les chiffres des centaines, des dizaines et des unités d'un nombre entier N de trois chiffres sont respectivement x, y, z. Soient N' le nombre qui a pour chiffre des centaines y, pour chiffre des dizaines z et pour chiffre des unités x, et N'' le nombre

qui a pour chiffre des centaines z, pour chiffre des dizaines x et pour chiffre des unités y. Le nombre N est tel que les rapports $\frac{N}{N'}$ et $\frac{N}{N''}$ sont respectivement égaux aux rapports $\frac{a+1}{a}$, $\frac{(a+1)^2}{a^2}$, a étant un nombre entier.

1° Établir la relation qui existe entre les trois nombres N, N' et N''.

2° Démontrer que le rapport des nombres formés par les deux premiers chiffres à gauche des nombres N' et N'' est égal au rapport des chiffres des unités des nombres N' et N''.

3° Calculer N quand on donne $a = 3$.

II. — On donne deux circonférences sécantes, de centres A et B. Par l'un des points communs, C, on mène une droite variable PQ qui rencontre la première circonférence en P, la seconde en Q.

1° Trouver le lieu géométrique du point de rencontre M des droites PA et QB, quand la droite PQ prend toutes les positions possibles autour du point C. — Étudier le déplacement du point M sur son lieu et construire la sécante PQ pour une position donnée du point M sur ce lieu.

2° Le lieu de M étant une circonférence, calculer le rayon de cette circonférence dans l'hypothèse

$$AB = 15^{cm}, \qquad CA = 14^{cm}, \qquad CB = 13^{cm}.$$

3° Soit EF une sécante fixe menée par le point C et rencontrant le premier cercle en E et le second en F. Trouver le lieu géométrique du point de rencontre R des droites EP et FQ, et démontrer que la tangente à ce lieu, au point R, va passer par le point de rencontre T des tangentes en P et Q aux circonférences données.

Physique. — I. — Soit, dans une chambre obscure, devant une lentille convergente, un point lumineux situé sur l'axe principal de cette lentille.

De l'autre côté de la lentille, on déplace un écran perpendiculaire à l'axe, de façon à faire varier sa distance à la lentille. Quelles apparences observe-t-on sur cet écran ?

Que deviennent ces apparences, si on substitue au point lumineux une petite droite lumineuse perpendiculaire à l'axe et dont le point milieu est sur l'axe ?

(On négligera l'effet produit par la monture et par le pied de la lentille.)

II. — Loupe.

Chimie. — I. — Acide orthophosphorique. — Phosphates.

II. — Pour déterminer la composition chimique d'un corps composé

de : phosphore, calcium, oxygène et chlore, on a exécuté les opérations suivantes :

1° 7 gr. 81 de ce corps ont été dissous dans de l'eau additionnée d'acide azotique. Dans la dissolution obtenue, on a versé une solution d'azotate d'argent en quantité suffisante. Il s'est produit un précipité qui, après lavage et dessiccation, pèse 2 gr. 153.

2° Le liquide filtré est débarrassé de l'excès d'argent par quelques gouttes d'acide chlorhydrique. On filtre.

3° Dans le nouveau liquide limpide, on dose le calcium à l'état de sulfate en ajoutant une certaine quantité d'acide sulfurique et un volume suffisant d'alcool pour que le sulfate soit à peu près insoluble. Le précipité obtenu après lavage à l'eau alcoolisée et dessiccation pèse 10 gr. 20.

4° Le liquide séparé du précipité, par filtration, est chauffé de façon à évaporer l'alcool, et, dans la solution qui reste, on précipite le phosphore à l'état de phosphate ammoniaco-magnésien. Le précipité, après lavage, est calciné pour être transformé en pyrophosphate $P^2O^7Mg^2$, dont le poids est 4 gr. 995.

On demande :

a. D'expliquer les principales réactions mises en œuvre ;

b. De calculer les poids des quatre corps simples contenus dans les 7 gr. 81 de matière ;

c. De trouver la formule du composé en admettant qu'il renferme deux atomes de chlore ;

d. Enfin on mettra à part, dans cette formule, le groupe $CaCl^2$, et on fera remarquer à quel corps correspond le reste de la formule.

On rappelle que : $P = 31$; $Ca = 40$; $O = 16$; $Cl = 35,5$; $Ag = 108$; $Mg = 24$; $S = 32$.

Sciences naturelles. — I. — Indiquer, à l'aide de quelques exemples appropriés, les principaux effets du parasitisme sur l'hôte et sur le parasite.

II. — Nutrition azotée de la plante.

Dessin géométrique. — Une petite pendule en porcelaine décorée. — Cette pendule se définit ainsi :

1° 4 colonnettes cylindriques supportent un entablement et reposent sur un soubassement quadrangulaire formé de 3 degrés de 1 centimètre de hauteur s'étageant à partir de la base selon un angle de 45°.

2° Le mécanisme de la pendule est renfermé dans un cylindre dont l'axe est perpendiculaire aux colonnes et dont la partie antérieure reçoit le cadran. Le cylindre est tangent aux colonnes.

3° Autour du cadran un espace reste libre pour recevoir une décoration.

Les proportions sont les suivantes :

Hauteur totale	200	millimètres.
Largeur d'une des faces de la base quadrangulaire	162	—
Hauteur totale des degrés	30	—
Hauteur des colonnes	140	—
Diamètre des colonnes	16	—
Hauteur de l'entablement	30	—
Largeur de la partie supérieure de l'entablement	120	—
(La forme de l'entablement est facultative.)		
Diamètre du cylindre	70	—
Diamètre du cadran	48	—

Le centre des circonférences est placé à 130 milimètres de la ligne de terre.

On demande :

1° Les projections verticale et horizontale de cette pendule;

2° La décoration de l'entablement ainsi que celle de la partie laissée libre autour du cadran [1].

Dessin à vue. — 4 CROQUIS [2] : 1° La marmite de Papin;

2° Un chapeau de dame accroché au dossier d'une chaise;

3° Le vase cratère (n° 2869 de la collection des écoles normales);

4° La marguerite des champs (ou autre fleur simple : bouton d'or, bleuet, etc.).

LES TRAVAUX DE « LA SOCIÉTÉ LIBRE POUR L'ÉTUDE PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT ». — Le titre de cette Société évoque peut-être pour des esprits non avertis l'examen de questions d'ordre plutôt théorique que pratique.

Il n'en est rien : l'institution fondée par M. F. Buisson et dont le regretté Alfred Binet a fait un foyer vivant de la science de l'éducation, met à la base de ses recherches la seule méthode vraiment pédagogique : la méthode expérimentale.

Un exemple nous en est fourni par le sujet d'un rapport présenté dans une séance récente par le vice-président, M. A. Belot, sur *La leçon orale et le livre.*

L'analyse de cette étude, même sous la forme sommaire où nous la présentons, permettra de juger de l'intérêt qui s'attache aux travaux de la Société.

Dans l'enseignement primaire, le livre tenait autrefois beaucoup plus de place qu'il n'en occupe aujourd'hui. Le maître expliquait peu... quand il expliquait. On faisait surtout réciter des leçons apprises par cœur.

1. L'exécution sera de grandeur réelle sur une feuille de papier 1/4 grand aigle (0 m. 34 × 0 m. 51 environ).

Tous les procédés d'exécution sont admis.

L'aspirante se servira, à son choix, d'éléments floraux, géométriques, etc. employés seuls ou combinés.

2. Tous les procédés d'exécution sont admis.

La nouvelle pédagogie place en première ligne la leçon orale faite par le maître en collaboration intime avec les élèves. Le livre ne garde plus qu'un rôle subalterne et tout à fait effacé.

Sans songer à le remettre au premier rang nombre d'éducateurs estiment qu'il convient de le réhabiliter. D'où les deux thèses suivantes, actuellement en présence.

« 1° *L'enseignement purement oral est stérile même pour la mémoire.* »

« 2° *L'écolier ne se forme pas par le manuel, mais par la parole ; le manuel est mort, la parole est vivante.* »

Pour apporter quelque lumière dans une question aussi controversée, M. Belot la soumit à une expérience de façon à comparer le rendement des deux modes, sévèrement isolés l'un de l'autre :

a) la leçon orale sans intervention du livre.

b) le livre sans intervention de la leçon orale.

L'essai eut lieu dans deux écoles de Paris, l'une de garçons et l'autre de filles, au cours supérieur (2e année) préalablement partagé en deux groupes de même effectif et de même niveau.

Une leçon d'histoire dont il n'avait pas été question antérieurement fut faite au groupe avec les procédés et les ressources qu'exige une bonne leçon orale, mais sans la plus légère contribution du manuel. Pendant un temps égal, le groupe B, mis à l'écart du groupe A dut étudier silencieusement dans le livre le chapitre correspondant à la leçon orale de l'autre groupe. Les deux groupes avaient été avisés que l'exercice donnerait lieu aussitôt après à un devoir écrit de composition. On avait réclamé un maximum d'efforts en mettant en jeu l'amour-propre.

Quelques jours après, une leçon d'instruction civique, également nouvelle pour les écoliers, fut soit écoutée, soit apprise par cœur, mais en renversant les rôles : groupe A, le livre seul; groupe B, l'enseignement oral seul.

Immédiatement à la suite de chaque exercice, six questions furent posées à tous par le moyen du tableau noir, trois de ces questions faisant principalement appel à la mémoire (10 points), trois autres exigeant surtout un effort de réflexion et de jugement (10 points).

Partout l'étude par le livre a donné des résultats inférieurs à ceux de la leçon orale.

Le rendement d'un exercice scolaire ne s'évalue pas seulement d'après son profit immédiat, mais plus sûrement encore par la justesse et la durée de l'acquis réalisé. Quelques semaines après, les mêmes élèves durent répondre de nouveau, sans avis préalable, aux questions posées la première fois. Le résultat de cette seconde expérience est indiqué dans le tableau suivant en perte (—) ou gain (+) par la comparaison avec les notes de la première expérience (10 points).

	MÉMOIRE		RÉFLEXION ET JUGEMENT	
	Leçon orale.	Livre.	Leçon orale.	Livre.
	Garçons.			
Histoire	— 1,41	— 1,11	— 0,24	+ 0,78
Instruction civique	— 0,89	— 0,80	— 0,50	— 0,18
	Filles.			
Histoire	— 0,42	— 0,23	— 0,92	+ 0,33
Instruction civique	— 2,61	— 1,69	»	+ 0,73

Partout, sans aucune exception, la leçon orale a laissé un déchet plus sensible que l'étude par le livre. Et l'on arrive à cette constatation : « L'étude par le livre tout sec, malgré ses insuffisances et ses obscurités inévitables et toutes choses étant égales d'ailleurs, ne laisse pas en route la moitié de ce qu'y laisse une leçon orale aussi bien faite que possible.

« Le rôle du livre dans l'enseignement a une importance telle que son efficacité durable, à lui tout seul, est supérieure à celle d'une leçon orale de la meilleure qualité.

« D'autre part, la leçon orale bien faite atteint plus sûrement les intelligences, leur apporte de la vie et de la lumière, leur fournit des ressorts d'action. »

M. Belot termine par cette intéressante conclusion :

« Seule, une combinaison bien dosée de la leçon orale et de l'étude personnelle a le droit d'ambitionner un maximum de profit pour maintenant et pour plus tard. Le maître capable et habile lui-même commettrait une lourde faute, si, trop confiant dans la vertu de son enseignement, il ne demande pas aux livres des services que rien ne saurait remplacer. »

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Columbia University Quarterly, Décembre 1916. — *La culture des plantes médicinales dans l'Amérique du Nord.* — La guerre présente, en raréfiant la main-d'œuvre et les moyens de transport, amène une disette générale nécessairement croissante en intensité comme en étendue. Dès la fin de 1916, le bulletin trimestriel de l'université New-Yorkaise jette ce cri d'alarme : « Impossible de trouver des plantes médicinales ! » Et au moment où les malades et surtout les blessés abondent, ce cri retentit douloureusement.

M. H. Rusby propose de ne plus s'en remettre aux pays étrangers pour la fourniture des plantes aussi indispensables, mais de profiter des climats variés des divers États de la fédération pour y créer une culture d'ailleurs très rémunératrice.

Il ne dissimule pas que cette culture des « simples » est très compliquée. Parfois de nombreuses générations ont été nécessaires pour découvrir les traitements et manipulations indispensables. Le midi de la France s'est fait une situation particulièrement favorable en ce genre de produits comme en parfums, situation très ébranlée au moment du début de la guerre par des succédanés chimiques — fort inférieurs en qualité et en prix — créés par la concurrence germanique. La cherté des produits naturels s'explique par les difficultés de toute sorte, que seuls d'empiriques et longs tâtonnements permettent de résoudre. C'est ainsi qu'après une série de circonstances, presque toujours accidentelles, on a découvert, non plus en France cette fois, que le pourcentage de quinine contenu dans l'écorce du quinquina s'accroissait sous l'influence de l'ombre, et que le côté de l'arbre exposé au nord fournissait notablement plus de quinine que le côté plus exposé au midi, et que l'écorce, renouvelée à la suite d'un coup ou d'une cicatrice de la branche donnait davantage d'alcaloïde.

Pour aider à l'introduction d'une exploitation aussi lucrative dans certains territoires de l'Union, M. R. propose qu'à New-York où se

manipulent 75 p. 100 des plantes médicinales de tout le pays, une station d'essai soit installée au jardin botanique sous la direction de la falculté de pharmacie de la grande cité.

❦

Les études celtiques aux États-Unis. — M. J. Gerig constate l'intérêt croissant manifesté en Amérique pour ces études; et il cherche à en découvrir les raisons. Pour lui la richesse et l'influence exceptionnelles de la littérature celtique suffisent à expliquer la vogue raisonnée d'une langue à tort considérée comme morte par une grande partie du public. M. G. donne, à l'appui de son affirmation, quantité de preuves, parmi lesquelles on peut citer l'extraordinaire vitalité de la légende du cycle d'Arthur. Il n'est peut-être pas, en effet, de poésie vraiment épique en Occident qui ne se soit retrempée et revivifiée dans la substance de cette légende.

Et d'après M. Darmesteter « l'Irlande a le privilège particulier d'une histoire ininterrompue depuis ces tout premiers âges de notre ère. Jusqu'aux jours présents, elle a conservé dans l'infinie richesse de sa littérature une peinture fidèle et complète de l'ancienne civilisation celte. Par suite la littérature irlandaise est la clé ouvrant le monde celtique. » La France fut la première à reconnaître officiellement la valeur de l'étude d'une langue et d'une littérature si robustement originales. En 1870, Henri Gaidoz fondait la *Revue Celtique*, et, en 1880, une chaire de littérature celtique était établie au Collège de France.

Depuis lors, en Amérique, l'exemple fut suivi avec une ardeur telle qu'aujourd'hui l'enseignement celtique est donné dans huit des meilleures universités. Le grand nombre des réfugiés irlandais, restés farouchement patriotes, l'exploitation de ce patriotisme anti-anglais entretenue avec ferveur par l'élément germanique, ne sont pas étrangers à un succès aussi rapide et aussi étendu, dont les protagonistes les plus connus sont : les professeurs Robinson, de l'université de Harvard; Brown, de l'université de Wisconsin; Dunn, de l'université catholique de Washington; Miss G. Schœpperle, de l'université de l'Illinois; O'Byrne, de l'université Columbia de New-York, où existe, non seulement un cours, mais une chaire spéciale pour l'enseignement du Celte. Il y a aussi, aux États-Unis, de nombreuses organisations gaéliques, mais très peu se préoccupent de l'histoire et de la littérature celtiques, elles ont des buts d'un intérêt plus immédiat.

❦

Le bureau de « placement » universitaire. — Sous ce titre a été fondée à New-York une organisation destinée à procurer des situations honorables et rémunératrices surtout aux jeunes filles et aux femmes ayant suivi les cours de l'Université. Les statistiques consacrent manifestement l'utilité de cette institution. En effet, pour

659 offres d'emploi, il ne s'est produit que 507 demandes. Dans ces conditions, le comité du bureau a décidé de ne prendre en considération que des postes assurant à leurs titulaires un minimum d'appointements de 60 francs par semaine.

✤

Le baccalauréat à l'Université de New-York. — La mode des baccalauréats multiples a débuté aux États-Unis. Il y a pris un si grand développement que les Universités américaines ne confèrent pas moins, présentement, de *quarante-trois* sortes de baccalauréats. Le bulletin de Columbia estime que la multiplication de ces baccalauréats a atteint des proportions *absurdes*. La préparation d'examens aussi divers est, on le comprend, extraordinairement compliquée, et devient un casse-tête véritable pour les administrations. En conséquence le conseil de l'Université a émis, le 20 décembre 1916, un vœu demandant le retour à l'ancien système du baccalauréat unique — ce qui est, peut-être, un autre extrême.

✤

Mars 1917. — *L'assemblée générale du 6 février.* — A la nouvelle de la suspension des relations diplomatiques avec l'Allemagne, les autorités de l'Université de New-York convoquèrent tout le personnel — administration, professeurs et étudiants — à une assemblée générale qui eut lieu le 6 février. Bien que cette date tombât entre deux trimestres, la salle était comble. Et après le chant de « Stand Columbia » le Recteur prononça ces paroles : « Le Président des États-Unis, dans une communication solennelle adressée au Congrès, et par-dessus le Congrès, au monde attentif, a déclaré qu'il estimait de son devoir de suspendre les relations diplomatiques avec le gouvernement d'un grand peuple auquel nous liaient de nombreux et étroits rapports intellectuels et personnels, et d'annoncer qu'au cas d'une violation ouverte des droits américains il demandera au Congrès toute autorité pour défendre ces droits par les moyens jugés nécessaires. J'ai conscience que je puis, en toute confiance, promettre au Président des États-Unis l'aide unanime de notre Université dans l'accomplissement de ce grand devoir....

« Dieu veuille que la crise qui nous menace soit évitée! Si elle ne l'est pas, le devoir de chacun des membres de cette Université est parfaitement défini. Il consiste à dire aux autorités du pays : « Je suis citoyen américain, ou citoyenne américaine, comment puis-je être utile à mon pays? que puis-je faire?... » Au moment où vous allez quitter cette salle, chacun de vous recevra une carte ainsi libellée : « En ma qualité de membre de l'Université Columbia je demande à offrir mes services aux pays, en ce moment critique, pour remplir l'emploi auquel on me jugera apte. » Au-dessous se trouve un espace pour y inscrire votre nom, votre âge, votre adresse, etc.

Une fois cette carte remplie, envoyez-la au secrétaire de l'Université, et alors vous serez prêts à être utiles, non seulement comme individus, mais comme groupement déjà organisé. »

A. GRICOURT.

Pays de langue allemande.

DIVERS. — *Le Pangermanisme et l'École au Landtag de Prusse.* — La récente discussion du budget de l'instruction publique au Landtag prussien a donné lieu à plusieurs manifestations caractéristiques. Le rôle de l'école à tous ses degrés y a fait l'objet de discussions et déclarations où l'esprit pangermaniste se révèle avec non moins de gravité qu'avant la guerre :

1° Le ministre de l'Instruction publique a déposé un mémoire dans lequel il demande d'instituer sur une grande échelle l'étude intégrale des pays étrangers. « Il importe que le peuple allemand tout entier, qui est destiné à devenir un peuple mondial, s'intéresse aux questions de politique économique mondiale; il faut qu'il se déshabitue de tout juger du point de vue continental et qu'il se pénètre de l'idée que l'Univers est le champ d'action de l'Allemagne. Il est nécessaire qu'il soit au courant de l'économie politique du monde entier et de la mentalité des peuples sur lesquels il doit agir.

« Pour cela, il faut organiser une science complète des choses de l'étranger, il faut que cette science soit accessible au plus grand nombre possible de jeunes gens. Le meilleur, le seul moyen efficace sera de confier aux universités le soin de constituer et d'enseigner cette science nouvelle. Celles-ci se répartiront les divers pays selon leur position géographique, leurs traditions, leurs affinités et leurs ressources.

2° « Un autre souci est de renforcer chez les enfants des écoles moins l'étude de l'allemand et de l'Allemagne que l'orgueil d'être Allemand et le sentiment des devoirs imposés par le fait d'appartenir à la nationalité allemande. L'école doit considérer comme sa tâche essentielle de faire, des enfants qui lui sont confiés, des patriotes allemands. Il ne faut plus qu'un ministre allemand se croie obligé de parler à des étrangers dans leur langue, comme on l'a vu jadis à Berlin; il ne faut plus qu'un ambassadeur chassé d'un pays le quitte en regrettant les amis qu'il s'y est fait et qu'il y laisse. Un Allemand, partout où il se trouve, doit se souvenir qu'il est Allemand avant tout, voilà ce que les maîtres doivent enseigner à leurs élèves ».

3° Il faut faciliter le passage de l'école primaire à l'école secondaire. « L'Allemagne aura plus que jamais besoin de ne négliger aucune

de ses forces; aussi faudra-t-il, dans la plus large mesure possible, faciliter aux enfants bien doués de l'école primaire le passage dans les écoles secondaires.

« La ville de Berlin a déjà créé des bourses annuelles de 300 marks pour permettre cette élévation aux enfants nécessiteux qui auront été distingués. Il est nécessaire que cet exemple soit suivi par les autres villes. »

4 Il y a unanimité sur le principe même qui doit présider à l'école de l'avenir : « Ne jamais se laisser guider par un idéal théorique, ne se préoccuper que de la réalité et des faits. »



STRASSBURGER POST, 2 juin 1917. — *Augmentation du nombre des femmes étudiantes dans les universités allemandes.* — Pendant le semestre d'hiver de 1916-17, il y avait dans les universités prussiennes 4 311 femmes, contre 3 781 dans le même semestre de l'année précédente. Les chiffres de répartition pour chaque faculté sont les suivants : théologie 32 ; droit, 65 ; médecine, 794 ; philosophie, 3 420.



Suppression des classes d'après-midi. — Depuis la guerre, l'usage s'est établi dans presque toutes les villes d'Allemagne de supprimer les classes d'après-midi dans les établissements secondaires. Toutes les heures d'enseignement ont lieu dans la matinée (de 8 heures à 1 heure), chaque classe étant séparée de la suivante par une récréation d'un quart d'heure, comme à l'Université. Cette organisation, outre qu'elle est très avantageuse pour la santé des élèves et des maîtres, facilite beaucoup l'œuvre des travaux horticoles scolaires, qui a pris une très grande extension en Allemagne.

E. SIMONNOT.

Bibliographie.

(*Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

Publications relatives à la guerre.

ÉPISODES ET SOUVENIRS.

Gloires et Drames de la mer, par Georges-Gustave Toudouze, 1 vol. in-8 ill., 12 fr. Paris, Chapelot, éditeur.

En seize chapitres, M. Toudouze expose le rôle de la marine dans la guerre actuelle, et fixe les grands épisodes que la mémoire doit retenir. Qu'il décrive la fin du *Bouvet*, la journée d'un pirate, les agonies en mer, les batailles du Jutland ou résume la politique maritime allemande, nous fasse suivre les armées traversant la mer, nous mène à Salonique, porte de l'Orient, l'auteur ne cesse pas un instant de nous instruire et de nous passionner.

C'est un beau livre de vulgarisation dont, pendant longtemps, l'intérêt sera actuel.

⚜

Carnet de route d'un artilleur : La Marne, par le Lieut. Robert Deville. 1 vol. in-16. Paris, Chapelot, éditeur.

La campagne du lieutenant d'artillerie Robert Deville a été courte : le 13 septembre 1914, il était blessé et le surlendemain on lui coupait le bras. Mais le corps auquel il appartenait prit part à toutes les opérations des deux premiers mois de la guerre : l'entrée en Belgique, la bataille de Charleroi, la retraite, la bataille de la Marne. C'est dire l'intérêt de ce petit volume où très simplement mais non sans pittoresque, l'auteur a raconté ce qu'il a vu et rien que ce qu'il a vu. C'est un livre vivant et qui a sa place dans la collection des témoins de la guerre.

LES FAITS. RECUEILS DE DOCUMENTS.

Les marais de Saint-Gond, par Charles Le Goffic. 1 vol. in-16. Paris, Plon-Nourrit et Cie, éditeur.

La victoire de la Marne a déjà fait l'objet de nombreux écrits, dont la valeur historique, en l'absence de documents officiels, est

nécessairement assez hypothétique. En limitant son travail aux péripéties de la bataille des marais de Saint-Gond, M. Charles Le Goffic a voulu seulement nous « donner une idée de la manière dont les choses ont pu se passer au centre de notre ligne », et incidemment détruire une légende qui s'est créée, au lendemain même de la victoire à propos des fameux marais. « C'est la bataille, nous dit-il lui-même, vue par un civil, d'un petit coin des marais. »

C'est sur place même que l'auteur, qui connaît bien la région, à l'aide des souvenirs, des renseignements, des notes qui lui ont été fournis par ceux des habitants restés dans le pays pendant la bataille, a essayé de reconstituer, « avec une vérité nécessairement approximative » ce que furent les journées des 6, 7, 8 et 9 septembre 1914 pour l'armée du général Foch, composée essentiellement des 9e et 11e corps d'armées soutenus par la division marocaine et deux divisions de réserve.

Ce que fut cette lutte pour la possession des marais de Saint-Gond, ou plutôt des hauteurs qui les dominent et en commandent les passages, M. Charles Le Goffic essaie de nous en donner l'impression, en nous faisant assister aux combats qui se succédèrent avec de cruelles et sanglantes alternatives sur chacun des points principaux de la bataille. Il ne nous est par toujours facile de nous retrouver à travers la complexité des marches et contre-marches des unités engagées, mais les traits d'héroïsme collectifs et individuels abondent, qui suffisent à rendre la lecture du livre véritablement passionnante.

Un appendice où le récit de quelques épisodes est consigné dans les notes mêmes de ceux qui en furent les acteurs ou les spectateurs n'est pas la partie la moins intéressante de l'ouvrage.

❦

L'épopée de Verdun, par Gaston Jollivet. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Hachette, éditeur.

C'est le récit au jour le jour des diverses phases du drame de Verdun : la ruée du 21 février 1916 avec ses débuts terrifiants ; puis, la bataille des ailes, les interruptions imposées à l'ennemi, et ses coups de béliers spasmodiques dont, pour grandir le succès mal assuré, le kronprinz, prématurément cravaté de feuilles de chêne, ne craignait pas de dire avec une présomption bientôt punie « qu'ils avaient sapé la pierre angulaire de la défense française » ; enfin les coups de foudre du 24 octobre et du 2 novembre qui frappèrent si rudement les occupants de Douaumont et de Vaux dont la conquête avait soulevé en Allemagne un si bruyant enthousiasme, et l'échec final d'une entreprise montée avec un luxe de moyens jusqu'alors inconnu, qui avait coûté à l'ennemi huit mois de combats acharnés et la perte d'un demi-million de ses meilleurs soldats.

Dans une préface dont la probité rare fait autant d'honneur à celui qui l'a écrite qu'à l'auteur de l'ouvrage pour lequel elle a été composée,

le lieutenant-colonel Rousset, allant au-devant des critiques, observe que pour percer les ténèbres qui planent sur la genèse de cette opération militaire importante, pour en saisir les causes, en connaître le développement, en indiquer les conséquences, il faut les longues et patientes recherches, le recul du temps et une préparation qui, peut-être, manquait un peu à M. Jollivet.

Nous n'en serons que plus à notre aise pour nous associer à l'éloge que M. le lieutenant-colonel Rousset fait de l'ouvrage dont il a commencé par signaler les imperfections inévitables.

Quelle a été la conception intégrale de l'État-major allemand dans l'affaire de Verdun, la question demeure obscure comme toutes celles qui s'y rattachent. M. Jollivet s'est tenu sagement en dehors des hypothèses, s'acharnant à soulever, là où c'était possible, quelques points du voile, à l'aide de la documentation sinon la plus complète, du moins la plus abondante et puisée aux sources les plus diverses, françaises et allemandes. Mais le principal intérêt de son livre est dans les récits détaillés qu'il entremêle à l'énoncé des faits de guerre, récits empruntés à des plumes quasi officielles et à des correspondants de guerre qualifiés, pages pittoresques si souvent savoureuses, où revivent les acteurs de la grande tragédie, chefs et soldats. Sans doute, parmi ces pages, il en est plus d'une que nous connaissons déjà : elles ont paru, pour la plupart, dans nos revues et nos journaux, ou dans les extraits des revues et journaux étrangers. Mais on les relit volontiers, ces pages de gloire, que nous avons dévorées dans la fièvre de la première heure; elles méritaient d'être réunies et conservées, et nous les retrouverons toujours avec un intérêt qui ne s'affaiblira pas, dans le livre de M. Gaston Jollivet.

❦

La Suisse pendant la guerre, par Max Curmann. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Perrin, éditeur.

Français et professeur à l'Université de Fribourg, M. Turmann a été le spectateur ému de l'accueil fait par la Suisse aux malheureux évacués de nos départements envahis, à nos internés, à nos grands blessés. Membre lui-même des principales œuvres créées en Suisse en faveur des victimes de la guerre, il a voulu en exposer l'organisation et le fonctionnement et témoigner ainsi sa gratitude, en décrivant à ses compatriotes le spectacle fraternel du peuple helvétique recevant à bras et à cœurs ouverts les victimes françaises du conflit européen.

D'autre part, témoin des difficultés économiques de la Suisse, placée par sa situation géographique dans la dépendance des principaux belligérants et aux prises avec leurs exigences contradictoires, il a voulu apporter également sa déposition sur l'attitude de ce pays durant la grande guerre et la contribution à la vaste enquête déjà ouverte sur tout ce qui touche aux événements actuels.

LES PEUPLES BELLIGÉRANTS

L'Europe avant la guerre, par Auguste Gauvain. 1 vol. in-18, 3 fr. 50. Paris, Armand Colin, éditeur.

Dans tous les temps, il y eut en Europe des besoins, des intérêts, des ambitions qui ont essayé de se satisfaire par la force. Le moment et le sens de ces actions ont toujours été perceptibles d'avance : les coups les plus effrontés, les plus inattendus ont été préparés à loisir, on a pu les voir se former et prendre corps et en fait, toutes les transformations européennes, grandes ou petites, ont été prédites par des observateurs avisés et qui connaissaient l'Europe dans laquelle ils vivaient.

Vainement, les Austro-Allemands s'efforcent maintenant de rejeter sur nous la responsabilité du conflit qu'ils ont déchaîné et dont ils se glorifiaient presque au cours des premières semaines où ils se crurent les maîtres, accumulant les justifications rétrospectives et interprétant le passé suivant les besoins de leur thèse d'aujourd'hui. Mais, avant 1914, il y avait des positions prises, des intentions marquées, des faits accomplis, et tout cela pouvait se connaître, était connu. Dès avant la guerre d'aujourd'hui, avec le pressentiment des grands événements qui se préparaient, l'auteur du présent ouvrage, a tracé le tableau de l'Europe d'alors, tableau aussi complet, aussi précis que ceux que l'on pourra peindre plus tard, et d'une valeur documentaire d'autant plus certaine que, pris sur le vif, il ne présente pas les choses sous un jour choisi pour en faire valoir certains côtés et en laisser d'autres dans l'ombre.

C'est ce tableau, présenté sans retouches, depuis le coup d'Agadir, jusqu'à la déclaration de guerre à la Serbie, que M. Auguste Gauvain publie aujourd'hui. S'il a perdu son intérêt d'avertissement, il a gardé son intérêt d'éclaircissement. Pour se rendre un compte exact des hommes et des choses, il faut les regarder dans leur cadre. L'enjeu de la guerre actuelle vaut la peine qu'on s'arrête à cet examen.

❦

L'Italie et le Conflit européen (1914-1916), par J. Alazard, 1 vol. in-8, 3 fr. 50. Paris, Alcan, éditeur.

M. Alazard, jeune agrégé de l'Université, est, depuis plusieurs années déjà, chargé de cours à l'Institut français de Florence. Non mobilisé, il a passé en Italie la majeure partie du temps qui s'est écoulé depuis le début de la guerre, et il a participé à la campagne de conférences qui s'est faite d'un bout à l'autre de la péninsule pour éveiller les sympathies italiennes avant l'entrée de l'Italie dans le conflit, campagne dont les principaux acteurs furent, avec des députés belges de nuances diverses, MM. Georges Lorand, Jules Destrée et Mélot, le directeur, M. Julien Lachaire, et les professeurs

de notre Institut de Florence. M. Alazard était donc bien placé pour connaître toutes les phases de la crise par laquelle, de 1914 à 1916, l'Italie a passé d'abord de la Triple-Alliance à la déclaration de neutralité, puis de cette déclaration à l'entrée dans la lutte aux côtés des puissances de l'Entente. Tel est le sujet du livre qu'il nous donne et qui mérite d'être lu, car il est d'un homme averti, d'un esprit net et d'un écrivain agréable.

On y trouvera toute l'histoire intérieure de l'Italie en ces deux dernières années, en même temps que d'intéressants chapitres sur l'armée italienne, sur la question de l'Adriatique et les rapports italo-slaves, sur l'alliance franco-italienne dans la lutte contre le germanisme. Mais surtout on y trouvera une analyse très fine de l'attitude des différents partis et des diverses classes sociales de l'Italie en présence de la crise actuelle. Il existait en Italie des éléments contraires à l'intervention italienne contre les empires du Centre; l'Allemagne exerçait dans l'aristocratie, dans certains milieux intellectuels, dans le monde industriel et financier, dans ce qu'on appelle à Rome « le monde noir », une influence puissante, dont M. Giolitti fut le représentant, sur laquelle le prince de Bülow s'appuya, au cours de sa mission fameuse, pour essayer de prévenir une intervention qu'il jugeait redoutable, qui put agir efficacement dans le parlement, mais qui finalement échoua devant l'attitude si nette de MM. Salandra et Sonnino, et surtout devant l'élan sentimental, impulsif du peuple italien.

Par là, le livre de M. Alazard est plus qu'une histoire de deux ans; c'est une étude pénétrante des sentiments divers qui animent les différentes fractions du peuple italien, et qu'il importe de bien connaître pour éviter ces froissements de peuple à peuple qui dégénèrent parfois, sans qu'à première vue on sache trop pourquoi, en malentendus et en antagonismes.

❦

La Pologne d'hier et de demain, par Stanislas Posner, 1 vol. in-8, 1 fr. 25. Paris, Alcan, éditeur.

M. Posner, qui n'est pas seulement un ardent patriote polonais, mais qui connaît parfaitement le passé et le présent de la nation à laquelle il a voué le constant effort de toute sa vie, réunit dans ce petit livre trois conférences faites, dans les premiers temps de la guerre, à l'École des Hautes Études sociales. La première, intitulée « l'autonomie économique de la Pologne », démontre que par ses conditions géographiques, par ses ressources naturelles, par sa structure économique et sociale, la Pologne forme une unité, est une personne, est capable d'une vie libre et indépendante. La seconde raconte brièvement la lutte pour l'indépendance, depuis les partages jusqu'à l'écrasement de 1861 et aux pendaisons de 1863. La troisième décrit la résistance à l'oppression, et la persistance de la nationalité polonaise dans les trois Pologues, depuis 1863 jusqu'à la veille de

la guerre présente. Cette esquisse d'un grand sujet est claire, précise, nourrie de faits. C'est un plaidoyer, qui ne dit pas tout, mais qui dit vrai. — Le livre, qui a été imprimé en 1916, est précédé d'une préface où M. Georges Renard loue hautement l'auteur, et la cause qu'il défend : la censure y a coupé impitoyablement ce qui devait être tu alors, et est aujourd'hui la doctrine officiellement proclamée du monde entier.

La question d'Autriche. Les Slovaques, par Émile Denis. 1 vol. in-12, 3 fr. 50. Paris, Delagrave, éditeur.

Deux tiers du volume sont consacrés à la nation Slovaque, géographie, description, ethnique, histoire. Le troisième tiers traite à larges traits de la question d'Autriche. Le livre tout entier est excellent, solide, vivant, instructif et probant. Il ne laissera de doute dans l'esprit d'aucun de ses lecteurs : il est indispensable qu'au terme de cette guerre les populations slaves qu'a écrasées avec une impitoyable dureté la tyrannie magyare soient définitivement libérées, et que la Bohème, la Moravie et la Slovaquie, constituées en un état unique et indépendant, coupent définitivement l'Allemagne de l'Europe orientale. Il s'agit ici de tout autre chose que de rêveries et de chimères, et rien n'est plus périlleux que les vagues sympathies austrophiles contre lesquelles M. Denis ne se lasse point de lutter, depuis des mois, avec une obstination ardente, et avec les ressources d'une science très solide et d'un grand talent.

Les crises intérieures allemandes pendant la guerre, par Paul Louis. 1 broch. in-8, 1 fr. 10. Paris, Alcan, éditeur.

Il s'agit d'un recueil d'articles ; tous, sauf le premier qui fut publié par *Le Mercure de France* parurent dans *La Revue bleue*. Deux articles le premier et le cinquième, sont relatifs à la crise de la Social-Démocratie ; deux autres, le deuxième et le sixième, concernent la crise financière et la crise alimentaire ; dans le chapitre III l'auteur examine la situation des partis au Reichstag et leurs rapports avec le chancelier ; le chapitre IV est consacré aux raisons politiques, économiques, sociales du désarroi allemand ; le septième Nord et Sud, montre le réveil ou plutôt la permanence du particularisme dans l'Empire, et le dernier concerne la discussion des buts de la guerre en Allemagne.

Tous ces articles sont forts intéressants à lire et fort instructifs ; ils sont nourris de faits, ils mettent sous les yeux du lecteur français si mal instruit de ce qui se passe en Allemagne par la presse quotidienne, avec une documentation précise, des réflexions judicieuses lecture directe des journaux et des livres allemands. Ils sont donc, à un certain égard, précieux.

Mais, à un autre égard, ils offrent l'inconvénient des articles d'infor-

mation périodique ; ils ne sont pas faits pour constituer un livre, ils portent une date (ceux-ci ont été écrits en 1916 et le dernier au mois d'août) et leur recueil, à l'heure où il paraît, est déjà du passé.

Actuellement surtout où les événements se précipitent avec une rapidité qui souvent déconcerte toutes les prévisions, cet inconvénient est particulièrement frappant. Pour des lecteurs au courant de la situation cela peut être sans dommage, mais cela pourrait conduire à des erreurs de jugement des lecteurs qui ne suivent pas les choses d'Allemagne et qui ne prendraient pas garde aux dates.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXI. N° 9 Septembre

REVUE
Pédagogique

Le Kantisme et l'Éducation de la volonté.

La morale de Kant a pénétré tout l'enseignement primaire. L'école, en effet, n'a pas seulement pour mission d'instruire, elle doit aussi former des caractères. Mais dès que l'on a accordé ce principe les difficultés surgissent. De quel droit pouvons-nous entreprendre de communiquer nos convictions? De qui tenons-nous ce mandat d'enseigner ce que nous croyons être la vérité? Et si l'État nous confère ce privilège la garantie qu'il donne à notre action suffit-elle à la légitimer? D'autre part une neutralité d'indifférence équivaut à la négation de toute éducation. Le problème peut cependant être résolu si l'éducateur enseigne une morale indépendante de toute métaphysique, et s'il a pour but non d'imposer sa conviction du dehors, mais de former des hommes animés de la volonté d'accomplir leur devoir, capables de penser et de se conduire par eux-mêmes.

Les principes d'une telle morale sont contenus dans le système de Kant, et c'est ce qui amena vers 1880 les promoteurs du grand mouvement de rénovation de l'école laïque à se tourner vers Kant pour y chercher les éléments nécessaires à un enseignement moral simple, à la portée de tous et cependant purement rationnel.

Aujourd'hui les dangers que court la patrie, les maux que cause la guerre et que nous aurons à réparer après la guerre nous font une nécessité de redoubler d'efforts pour procurer au pays des volontés fortes, des caractères bien trempés. La nation a besoin plus que jamais d'hommes énergiques et travailleurs, de femmes actives capables d'élever une nombreuse famille. Le problème de l'éducation morale à l'école se pose donc de façon encore plus impérieuse que jadis, en même temps qu'il se restreint en se présentant sous la forme particulière de l'éducation de la volonté. C'est à ce point de vue que nous pouvons nous demander si le système de Kant doit continuer à inspirer notre enseignement. La question de la neutralité est devenue moins aiguë. Ce qui prime tout c'est la formation de la volonté. Les ressources que nous offre Kant sont-elles propres à stimuler les énergies et ne devrons-nous pas chercher ailleurs une aide plus efficace?

La notion kantienne qui a joué un grand rôle dans notre enseignement est la notion de l'impératif catégorique. Certes jamais nous ne nous en sommes tenus au Kantisme absolu. Nous avons toujours reconnu la force des inclinations bonnes ou mauvaises. La volonté que nous avons cherché à former n'a jamais été cette volonté abstraite qui ne doit rien au sentiment ni à l'idée et qui se renferme tout entière dans l'adhésion à une formule ; jamais un pédagogue sérieux en France n'a songé à mutiler ainsi la nature humaine.

Néanmoins la notion de commandement de la conscience, d'autonomie de la conscience, d'obéissance à une loi conçue par la conscience et non imposée du dehors nous paraissait avoir une grande force.

Les idées d'obligation, de loi morale, d'obéissance à un commandement émané de la raison n'ont pas été étrangères à la philosophie de l'antiquité, ni au christianisme. L'image du soldat à qui les dieux ont confié un poste est fréquente chez les stoïciens. Mais elle est liée chez eux à l'idée de l'ordre du monde. Le soldat en restant à son poste se conforme à l'ordre établi. Si humble que soit sa fonction elle est nécessaire au mouvement de l'ensemble; de même celui qui accomplit son devoir se conforme aux lois de la nature et du monde, il concourt au triomphe final du bien. Dans le christianisme l'idée d'obligation est très claire. Le chrétien se sent obligé par la volonté divine. Il se conforme à une volonté qu'il sait être infiniment meilleure et plus puissante que la sienne, et qui d'ailleurs conduit le monde vers le bien.

Kant au contraire a isolé pour ainsi dire la notion d'obligation. L'obligation n'est plus un effet de la volonté divine, elle n'est pas non plus l'effet de l'ordre de la nature conçu par la raison. Elle est le fait absolu duquel découlent tous les autres. Kant ne considère plus premièrement la fin de l'action conçue comme bonne, il envisage l'action d'abord en tenant compte seulement de la forme et non de la matière de l'action. Il établit ainsi la priorité du commandement « Tu dois », sur la possibilité. Ce n'est pas « Tu peux donc tu dois » c'est « Tu dois donc tu peux ».

Une telle doctrine paraît communiquer à la volonté une sorte de primauté dans l'âme. Les grandes doctrines de l'antiquité ont été intellectualistes. La faute n'était qu'une

erreur. Nul n'est méchant volontairement. Le christianisme imprégnait toute la moralité d'un caractère d'amour. Seul le Kantisme paraissait avoir reconnu que la moralité réside tout entière dans le commandement de la conscience et dans l'obéissance à ce commandement, c'est-à-dire dans l'acte essentiellement volontaire, qui ne doit rien au sentiment, ni à proprement parler à l'intelligence.

Quel plus puissant levier pour la volonté, semble-t-il, que de placer ainsi premièrement l'idée du devoir! « Tu dois » paraît un commandement indiscutable, absolu, qui défie tous les obstacles et fait taire en nous tous les sophismes par lesquels nous essayons habituellement d'échapper au dur commandement.

La notion de l'effort mise ainsi en relief, comme ayant seul valeur morale nous paraissait être propre à exciter le courage, le goût de la lutte et l'ardeur de vaincre. Tout ce qui s'agite au fond de notre nature, tous les mauvais penchants, les désirs injustes, tout cela nous semblait discipliné, gouverné, maté par cette obéissance stricte au principe « tu dois ».

Enfin la conscience que par cette obéissance nous participons à l'universel, que nous touchons en quelque sorte à l'absolu, devait nous amener peu à peu à une attitude religieuse de l'âme. Malgré la faiblesse humaine, l'effort qui recèle la moralité tout entière suffit à nous élever, à nous conférer une sorte de dignité sacrée, à imprimer à la personne humaine un caractère éminemment respectable, à faire de chacun de nous une fin. C'est dans ce monde des fins, dans cette république des personnalités morales que se réfugie l'homme pour réaliser sa destinée. La nature est aveugle, elle n'est qu'un pur mécanisme. La volonté s'élève au-dessus de la nature quoiqu'elle aspire au bonheur et à

« l'union intelligente de la vertu et du bonheur ». Nous sommes donc amenés à espérer en un Dieu sage « qui saura mettre en harmonie les lois physiques et les lois morales[1] ».

Il semble qu'il y ait dans ces principes une rigidité et une austérité salutaires à l'âme. La volonté y paraît à la fois sollicitée et maintenue par cette notion de la conscience créatrice de sa loi, régulatrice de nos actions, maîtresse de l'âme qu'elle gouverne à son gré sans s'inquiéter des possibilités.

Il est à craindre cependant qu'une telle philosophie enlève à l'âme sa liberté et qu'elle réduise le jeu de nos volontés à l'automatisme.

La liberté de l'âme n'est pas seulement une liberté de choix entre deux actions, l'une prescrite, l'autre interdite par la loi. L'acte moral ne ressemble-t-il pas plutôt à une création artistique? Il y a assurément des règles en art, mais ces règles ne sont pas préétablies. Nous aurons beau connaître toutes les règles de l'art nous ne ferons pas pour cela une belle statue, et celui qui ignore ces préceptes pourra néanmoins faire œuvre d'artiste s'il est vraiment inspiré. Le devoir ne consiste pas uniquement dans l'application de la loi. C'est là le premier degré du devoir, celui auquel on plie d'abord les apprentis. La vie morale franchit ce degré et nous fait pénétrer dans un monde où le devoir n'est point tracé à l'avance. Le devoir est une image virtuelle. Elle se dévoile quand nous l'atteignons. « Tu n'es pas encore, mais je te vois », peut dire celui qui se prépare à l'action. Mais sa vision est confuse et elle ne s'éclaire que dans l'action. Le principe de l'action est de s'élancer vers l'avenir et non de trouver sa règle dans le

1. Boutroux, La Morale de Kant (*Revue des Cours et Conférences*).

passé. La connaissance que nous pouvons avoir de la loi est une connaissance très générale, vague, toujours insuffisante, et la révélation se fait par la vie. Nous ne savons qu'*après* et non pas *avant*.

Le critère auquel, d'après Kant, nous reconnaîtrons notre devoir est l'universalité. Est morale toute action dont la maxime pourra être érigée en loi universelle. Mais le principe de l'universalité peut-il être maintenu? La valeur morale de chacun de nous ne tient-elle pas précisément à la valeur spécifique de notre âme et de notre action? L'œuvre de la création morale consiste-t-elle seulement à dégager la loi? Le *créateur moral* le plus souvent même détruit la loi, et en la détruisant il ne se borne pas à en substituer une nouvelle à la première, il se met seulement dans un monde où il n'y a plus de loi et de volonté régie par la loi, mais unité entre la force créatrice de l'âme et la réalité morale. La volonté réalise le bien comme l'artiste réalise le beau. Il n'y a pas là d'obéissance à une loi donnée, mais génie, création, invention morale. La loi à laquelle obéit l'âme perd ainsi son caractère universel pour prendre celui d'une révélation en quelque sorte particulière. Lorsque Antigone, méprisant les lois de la cité, obéissant aux lois des dieux « qui ne sont pas écrites, mais immuables, qui existent de toute éternité, et dont personne ne sait où elles ont pris naissance », rend les devoirs funèbres à son frère, elle ne s'appuie pas sur une loi précise, connue d'elle à l'avance, elle ne crée pas non plus une loi nouvelle qui consisterait en l'obligation absolue pour une sœur de rendre les derniers honneurs à un frère, quelles qu'aient été les fautes de celui-ci et les défenses édictées par la cité. Y avait-il un devoir pour toute autre qu'Antigone à remplir ces dangereuses et pénibles obligations dans les circon-

stances données? Cependant aux yeux d'Antigone la résolution héroïque d'honorer les mânes de son frère revêt la forme d'un devoir. Le projet qu'elle a entrevu la lie dès l'instant où l'idée lui en est apparue, sans que d'ailleurs l'obligation s'impose à d'autres avec la même évidence, ni que le principe de son action puisse être érigé en règle pour d'autres que pour elle-même. Jeanne d'Arc aussi concevait comme un devoir pour elle l'obligation de sauver son pays et son roi. Son héroïsme peut assurément servir de modèle, mais il ne saurait servir de règle.

Ainsi la donnée kantienne de l'universel a besoin d'être révisée. L'*artiste moral* est obligé à chaque occasion de créer et de faire œuvre vivante. Il peut extraire de cette œuvre une formule (bien que ce ne soit pas nécessaire) mais cette formule, bonne pour lui seul, ne saurait valoir au même degré pour d'autres que pour lui, ceux-ci devant être créateurs à leur tour. Le modèle est donné; mais il n'est pas unique. Chacun le porte en soi différent des autres et toute notre liberté consiste à pouvoir nous rapprocher de ce modèle imposé par la nature et la raison, mais propre à chacun de nous. Tout l'art moral consiste à découper pour ainsi dire dans l'universel ce qui convient à notre moi, à notre personnalité, à faire de l'abstrait le personnel, de l'absolu le vivant. L'ordre suivi par Kant est ainsi renversé. Nous ne chercherons pas à universaliser la maxime de nos actions, mais bien plutôt nous essaierons de trouver dans la matière éternelle de la morale, ce qui convient à notre moi, et aux circonstances, au pays, au temps, etc. La volonté est ainsi en nous l'élément le plus personnel, le moins déterminé. Elle ne consiste pas en une observance impersonnelle d'un principe impersonnel, observance qui peut produire cette attitude illogique, ce

genre de pharisaïsme si choquant en morale d'une conduite bonne, en opposition avec un cœur mauvais — pas plus que la conscience ne doit être conçue comme un autocrate, sorte de tsar, gouvernant l'âme d'une manière absolue, se servant de la volonté à la façon d'un instrument d'application, de même qu'un maître gouverne son valet et ne lui demande que ses services sans s'inquiéter des sentiments que celui-ci peut nourrir à l'égard de son maître.

Enfin peut-être est-il dangereux de se figurer ainsi que dans le système de Kant l'âme humaine comme étant divisée contre elle-même. Kant reprend en quelque sorte l'idée chrétienne de la double nature de l'homme et considère d'un côté l'homme avec ses penchants naturels, son désir du bonheur, et de l'autre l'homme avec sa raison qui conçoit un ordre universel et réclame le sacrifice de tout désir personnel. Or s'il n'y a pas toujours accord entre le bien auquel aspire notre sensibilité et le devoir il est cependant vrai de dire que la nature et l'esprit, loin de se combattre, se prêtent une assistance mutuelle. Celui qui veut accomplir son devoir est certes obligé de faire effort, mais cet effort le libère, et à mesure qu'il se sent plus libre, l'effort tend à se confondre avec le libre jeu de l'activité intime. De même qu'il détruit la loi, le créateur moral détruit l'effort. L'échelle des valeurs est pour lui renversée. Ce qui présente de l'attrait aux yeux des autres hommes n'en a plus pour lui — ce qui au contraire est tenu par eux pour terne, ennuyeux, sans beauté est d'un prix inestimable pour lui. Ce que la religion appelle *conversion* peut donner une idée de ce qui se passe dans son âme. Ce qui ne paraît plus possible à ses yeux c'est justement ce qu'il ne doit pas faire. Il n'y a donc pas réellement effort. Il ne peut y avoir lutte dans son âme

que dans la mesure où les choses tiennent encore à nous alors que nous ne tenons plus à elles. Ainsi disparaît l'antagonisme entre la formule « tu dois » et l'affirmation « tu peux ».

Tu ne peux que ce que tu dois.

« Je ne puis autrement. » C'est le mot de toutes les volontés fortes, de tous les héroïsmes.

D'après tout ceci quelle peut être notre attitude à l'égard de la morale de Kant en ce qui concerne l'éducation de la volonté sinon de revenir à la grande tradition morale de l'antiquité et du christianisme ?

Revenir à la tradition c'est, semble-t-il, faire de la morale un esprit et non un formalisme étroit. La véritable tâche de l'éducateur consiste à montrer que là est le bien parce que là est la vérité de l'existence et le bonheur. La volonté n'est pas un pouvoir abstrait. Il n'y a point de paroles plus grandes que celles-ci (qui n'édictent pas une loi) : « Heureux ceux qui pleurent parce qu'ils seront consolés ». — « Heureux ceux qui ont le cœur pur, etc. » *Heureux*, voilà le mot qui éclaire tout, qui transfigure, qui fait l'unité, qui renverse l'ordre des choses, et atteste au sein du monde la présence du divin. Peut-être le sentons-nous mieux en ce moment où l'héroïsme sous sa forme la plus pure se manifeste par l'affirmation du bonheur jusque dans la mort. « Je meurs heureux.... » Avons-nous pu lire de telles choses sans larmes?...

Quelles ont été les grandes conceptions morales excitatrices des volontés? Dans l'antiquité elles se réduisent à deux. L'une, toute spontanée, qui portait l'âme vers les grandes actions, qui a enfanté à l'aurore de la civilisation grecque toutes les légendes des demi-dieux et des héros, et dont nous retrouvons beaucoup plus tard l'expression

affaiblie dans les *Vies* de Plutarque, l'autre plus philosophique, dont le type idéal n'est plus le héros mais le sage, et dont la fleur s'épanouit dans le stoïcisme. A la conception du héros triomphant des forces mauvaises dans la nature, a succédé la conception du sage, du stoïcien triomphant de lui-même et la maîtrise de soi fut considérée comme l'œuvre principale de la volonté.

Le christianisme devait se montrer plus défiant de la volonté humaine, radicalement mauvaise, et qui ne peut presque rien sans « la grâce ». Mais la grâce redonnait à l'homme tout son pouvoir — un pouvoir surhumain même — et la même doctrine qui tout à l'heure l'humiliait l'exalte et l'entraîne à se surpasser, à vaincre définitivement en lui l'égoïsme. Le christianisme, néanmoins, n'est pas tout à fait sans danger pour la volonté, parce que la volonté humaine s'y absorbe dans la volonté divine, et par là demeure quelquefois passive. N'est-ce pas pour cela qu'à différentes reprises de grands chrétiens ont tenté de plus vigoureuses interprétations du christianisme? Telle chez nous, l'entreprise janséniste qui a pu être, suivant le mot de M. Joachim Merlant, une « entreprise de domination ».

Qu'est-ce qui a assuré le succès de ces grandes doctrines sur la volonté? Il me semble que le secret de leur force vient de ce qu'elles ont toujours cherché à établir l'accord entre les phénomènes visibles du monde extérieur, entre le mal visible en nous et dans le monde et le bien que nous souhaitons et auquel nous aspirons par cela même que nous sommes des hommes.

La volonté sait alors qu'elle ne travaille pas en vain, que son œuvre est utile, qu'elle contribue si peu que ce soit au triomphe final du bien. Si au contraire, comme dans la doctrine de Kant, la volonté ne s'exerce que pour se mani-

fester parallèlement aux forces de la nature, si la volonté est condamnée à marcher seule sans jamais pouvoir rejoindre la nature, elle n'est plus elle aussi qu'une manifestation de la force. Mais la force est le contraire et la négation même de la volonté.

Faisons donc dans nos programmes de morale une part moins grande à la doctrine de Kant, et une part plus grande au stoïcisme et au christianisme. Dans les programmes des lycées de jeunes filles cette part est plus importante, surtout en ce qui concerne l'antiquité, que dans nos écoles normales. Mais pourquoi au programme de troisième année, où figure un peu de littérature ancienne, n'aborderions-nous pas d'une manière plus précise, plus morale, l'étude du stoïcisme et en particulier de Marc-Aurèle? Nous en sommes toujours au stoïcisme d'Épictète et nous croyons avoir épuisé ce qu'il y a à dire du stoïcisme quand nous en avons condamné les outrances. Marc combattrait avec avantage les défauts des volontés féminines, la nervosité, l'incohérence, l'illogisme, et y substituerait « une douceur plus mâle ».

Ne pourrions-nous aussi étudier le christianisme et profiter de tout ce qu'il nous offre pour la culture de la volonté? L'ignorance de nos élèves est incroyable à cet égard — même parmi celles qui pratiquent et à quelque culte qu'elles appartiennent. — Beaucoup n'ont jamais lu un Évangile par exemple.

Si cet enseignement direct nous est impossible pour des raisons que l'on comprendra aisément, il ne nous est pas interdit de choisir parmi nos classiques moralistes ou orateurs chrétiens, les plus belles pages imprégnées de cette riche et pénétrante substance morale et de les étudier non plus au point de vue littéraire, mais au point de vue du profit moral à en retirer.

L'écueil de ces deux grandes doctrines c'est qu'elles sont des doctrines de renoncement. Nous ne voulons pas renoncer (quoique après tout, toute doctrine morale capable de façonner la volonté contienne une part d'ascétisme). Eh bien! soit. Marquons ce qui dans ces doctrines ne se rapporte pas absolument à notre manière actuelle de penser, mais sachons en tirer parti pour former un certain état d'esprit philosophique, une certaine manière de voir, de penser, de comprendre qui soutienne, encourage, fortifie la volonté.

Revenons aussi à la tradition française et cartésienne. Nous pourrons apprendre de Descartes à utiliser pour la formation de la volonté toutes les forces de l'âme y compris les passions — et nous éviterions par là le dualisme dangereux de la philosophie de Kant.

Enfin ne craignons pas, contrairement aux enseignements de Kant, d'assigner à la volonté des fins utiles même intéressées. Avec quelle fierté, quel courage l'enfant ne travaille-t-il pas s'il sent que son travail est utile! Ce qui l'éloigne quelquefois de ses occupations scolaires c'est qu'elles lui apparaissent le plus souvent comme vaines, comme un travail spécial qu'on impose aux enfants et dont sont affranchies les grandes personnes. Donner le sens de l'utilité et de la beauté, voilà les deux éléments essentiels à la formation de la volonté. L'action utile a pour objet la conservation de la vie, l'action belle nous élève précisément au-dessus de la vie. Mais si ces deux sortes d'action ne sont pas dans le même plan, elles ne sont pas contradictoires ni sans rapport. A mesure que l'utilité devient plus générale elle se rapproche davantage de la beauté pure, à mesure que la beauté cherche à se réaliser, elle tend à se rapprocher de l'utile.

Ainsi se résolvent peu à peu les antinomies entre lesquelles prétendait nous enfermer Kant.

La vie est mystérieuse, et la volonté moins que toute autre des puissances de l'âme peut se laisser emprisonner dans une formule. Le secret de la formation de la volonté c'est de comprendre et de sentir le sens de la vie. Ce n'est pas et ce ne peut être de considérer uniquement le fait brut de la volonté asservie à la loi.

Mlle J. VAISSON,
Professeur d'École normale.

Conseils à la Jeunesse.

Discours de distributions de prix.

La Patrie[1].

La Patrie! Pour Elle moururent les héros dont M. le Proviseur nous a lu les noms glorieux et qui à jamais illustreront le Livre d'Or de votre lycée : maîtres, élèves, anciens élèves, à qui j'ai tenu à venir ici rendre aujourd'hui un solennel hommage, à eux et à tous ceux qui, comme eux, sont tombés au Champ d'honneur.

La Patrie! Pour Elle des milliers et des milliers de vos pères, de vos frères, de nos fils, adolescents échappés du collège, jeunes gens en la floraison de leur âge, hommes déjà mûrs, reviennent de la Frontière qu'ils ont couru couvrir de leur corps, maintenant mutilés, estropiés, affaiblis pour le reste de leurs jours, mais fiers d'avoir fait leur devoir.

La Patrie! Pour Elle, depuis tantôt trois ans, supportant les plus rudes fatigues, endurant les pires privations, à chaque instant ils risquent avec une émouvante simplicité leur vie les vaillants dont journellement les laconiques citations témoignent avec une empoignante éloquence des qualités de bravoure, d'abnégation, d'endurance et de générosité que le monde, étonné, admire et qui constituent la noblesse du peuple de France.

Qu'est-Elle donc, cette Patrie à laquelle les hommes sont capables d'offrir spontanément et sans regret de pareils sacrifices?

---

1. Discours prononcé par M. L. Pineau, Recteur de l'Académie de Poitiers, à la distribution des prix du lycée de Limoges.

I

Votre professeur, mes enfants, vous l'a définie en termes excellemment choisis.

Elle est l'azur de notre ciel, l'aube de nos matins, le flamboiement de nos soirs ; elle est l'air natal, plus rare qu'en aucun lieu de la terre et si revivifiant que, quelques peines que nous ayons éprouvées en nos aventures par le monde, il n'est que de revenir le respirer pour qu'aussitôt nous les sentions allégées. Elle est la maison paternelle, la chambre de notre mère ; les jeux de notre enfance, les prés, les bois que nous avons parcourus ; les montagnes que nous avons escaladées, les rivières dont nous avons capricieusement suivi les détours, le ruisseau ombreux qui de son frais murmure a bercé nos juvéniles rêveries ; elle est les magnifiques paysages de nos provinces ; toutes ces visions dont nos yeux depuis notre enfance se sont remplis et qui ne s'éteindront que dans la tombe. Elle est le cimetière où reposent nos ancêtres, que la voix rauque de l'étranger effraierait dans leur suprême sommeil. Elle est notre parler si doux, notre délectable langue française que l'envahisseur reléguerait parmi les patois qu'on dédaigne. Elle est nos traditions, elle est nos habitudes, elle est la pensée de nos philosophes, les découvertes de nos savants, les chefs-d'œuvre de nos artistes et de nos poètes. Elle est le trésor de nos gloires, la conquête des luttes millénaires, le fruit du labeur incessant des générations qui ont défriché et fécondé notre sol, construit nos villes, édifié tant d'incomparables monuments, l'orgueil de nos cités. Elle est vos terres, vos biens, vos usines, vos industries, vos richesses que, dans sa présomption, l'insolent ennemi avait projeté d'anéantir.

Voilà ce que représente la Patrie pour le salut de laquelle la nation, au premier coup de tocsin, comme un seul homme se dressa. Ce que ses défenseurs ont voulu sauver, c'est notre passé dont l'orgueilleux Allemand s'apprêtait de sa main jalouse à déchirer les pages ; c'est, pensant avec sa science infernale précipiter notre pays dans un abîme de feu et de sang, votre

avenir, enfants, qu'il s'était juré d'étouffer jusque dans son germe.

Voilà ce que, d'instinct, tous chez nous, intellectuels, ouvriers, paysans, ont senti; ce pour quoi, sans distinction d'opinions, tous, avec un égal dévouement, versant leur sang, s'oublient.

« Dites seulement aux jeunes, plus tard », écrivait un lieutenant avant de mourir, que *pour eux*, *pour l'avenir du pays*, nous avons gaiement donné notre vie. »

Un simple cuisinier, dans une lettre à sa femme, la veille d'une attaque où il succomba, faisant presque dans les mêmes termes que l'officier ses dernières recommandations, terminait en lui confiant leur fils :

« Et surtout tu lui diras, lorsqu'il sera grand, que *son père est mort pour lui* ou tout au moins pour une cause qui doit lui servir, à lui et à toutes les générations à venir. »

II

Oui, dans la lutte actuelle, et c'est ce qui en fera l'éternelle grandeur, c'est votre avenir, votre avenir matériel, votre avenir social, et non seulement le vôtre, enfants, mais l'avenir de l'humanité entière qui est en jeu.

Si la France eût été écrasée, effacée du rang des nations, comme nos ennemis s'en étaient impudemment vantés, ce n'est pas seulement notre indépendance économique et politique que nous eussions perdue, nous aurions cessé d'être des hommes libres. En douteriez-vous? Les Belges, les habitants de nos provinces envahies, ont-ils donc conservé leur liberté, eux qu'on oblige, sous le feu, à creuser des tranchées? eux, qu'on enlève de force, vieillards, femmes, jeunes filles, pour le travail des champs ou des usines? Nécessité de guerre, essaieront de dire quelques-uns. La guerre finie, cette nécessité disparue, tout serait rentré dans l'ordre. Vous le croyez? Est-ce que tout était dans l'ordre en Alsace-Lorraine depuis quarante-quatre ans? Et en Pologne? Et dans le Schleswig? Mais interrogez donc ceux qui, ce temps, ont vécu dans ces malheureuses contrées! Lisez donc seulement les écrivains d'outre-Rhin. En voici un, par

exemple, Hasse, qui vous expliquera, lui, pourquoi il sera prudent de réserver aux Allemands en pays conquis le monopole de l'instruction, comment ils jouiront seuls des droits politiques, serviront seuls dans la marine et dans l'armée, seuls posséderont la faculté d'acquérir les propriétés foncières. A cette condition seulement, affirme-t-il, et tous les Pangermanistes avec lui, les Allemands auront retrouvé le sentiment qu'ils avaient au moyen âge d'être un peuple de maîtres.

Ils auraient été les maîtres. Vous seriez devenus leurs esclaves. Ce mot vous choque? Disons leurs serfs. Mais vous n'y auriez pas échappé. Ils vous eussent réduits à ce rang en vertu d'un principe de leur philosophie, à savoir : « qu'une civilisation supérieure ne peut naître que là où il y a deux castes distinctes de la société : celle des travailleurs et celle des oisifs; ou, en termes plus forts, la caste du travail forcé et la caste du travail libre » (Nietzsche). Vous avez entendu? La caste du travail forcé! C'eût été la vôtre à vous, les fils des vaincus, « la race déchue ». Tandis qu'eux, ah! ils l'ont assez répété, assez professé depuis cent ans et plus, qu'ils sont, eux, les Germains, la race élue, choisie, la seule qui vaille. Nous, les Latins, nous étions des décadents, des débiles, des impuissants. Eux, ils sont les forts et le monde — qui ne le sait? — appartient aux forts. Les faibles n'ont pas droit à la vie. C'est la loi de nature. Si le christianisme a affirmé le contraire, le christianisme a eu tort et c'est pourquoi Nietzsche accuse cette religion d'avoir empoisonné l'humanité. « La pitié », déclare l'auteur de l'Ante-Christ et de Zaralhusira, est en opposition avec les affections toniques qui élèvent l'énergie du sens vital : elle agit d'une façon dépressive. *On perd de la force, quand on compatit.*

Et vous seriez surpris qu'avec de telles idées, qui sont les idées de tous, qui sont les idées de la masse, les idées qu'ils ont sucées avec le lait de leurs mères et dont sur les bancs de l'école leur espoir a été nourri — Car, en Allemagne, ce n'est pas comme chez nous. On l'oublie trop. Nous autres, universitaires français, nous aimons la vérité en soi et nous avons l'ambition d'apprendre aux enfants qui nous sont confiés à la trouver d'eux-mêmes. Nous ne leur imposons rien. Nous nous efforçons seule-

ment à les mettre en état de chercher utilement. En Allemagne, au contraire, on enseigne ce qui peut être utile, que ce soit le vrai ou le faux, peu importe : « Nous voulons, écrit Haugwitz, que l'Allemand croie ce qu'il nous semble nécessaire qu'il croie pour atteindre le but que nous poursuivons », — avec ces idées, que dans les amphithéâtres de leurs universités ils ont entendu leurs docteurs affirmer, que chaque matin ils retrouvaient dans leurs journaux, dans leurs revues, que leur ressassaient leurs pièces de théâtre et leurs romans : qu'étant de race supérieure, ils avaient non seulement le droit, mais le devoir d'imposer leur « Kultur », par quelque moyen que ce fût, aux peuples, qui, jugés par eux incapables de progrès, devaient pour le bien de l'humanité, entendez pour le triomphe du Germanisme, disparaître devant eux et leur faire place, vous vous étonnez, dis-je, qu'ils aient voulu la guerre et qu'ils l'aient faite avec une pareille barbarie? S'ils avaient eu la force qu'ils croyaient, ils eussent détruit notre race. Je le dis parce que c'est ma conviction, non pas un sentiment inspiré par la guerre, mais une conviction profonde, qui est le résultat de longues années d'études, et que bien avant les événements actuels j'ai cherché à répandre autour de moi, à une époque où trop de gens, hélas! volontairement tournaient le dos pour ne pas voir l'orage qui, de plus en plus menaçant, montait à l'horizon. N'en doutez point, ils vous auraient expulsés de nos plus riches provinces. « Organisons bravement », s'écrie l'un d'eux, Klaus Wagner, « de grandes migrations de peuples. La postérité nous en sera reconnaissante. » Ce qui veut dire — pardonnez-moi l'expression, ce sont eux qui l'emploient — ils vous auraient envoyés *crever* ailleurs. A moins cependant que, par bonté d'âme, ils ne se fussent contentés de vous parquer comme des troupeaux, de vous enfermer dans des enclaves, mais de telle manière que tout contact eût été impossible entre vous et vos maîtres : cela encore en vertu de leur philosophie et de leur façon d'interpréter les expériences de l'histoire.

Serfs de la glèbe, esclaves des usines, les uns et les autres au service des « surhommes » germaniques, à qui votre travail forcé eût permis d'accumuler les richesses qui sont à leurs yeux l'indispensable condition de toute vraie culture : voilà donc ce que

vous seriez devenus! Y avez-vous réfléchi? Serait-ce votre idéal, jeunes gens? Votre sang bouillonne à cette question. Vous frémissez d'indignation. Et pourtant... et pourtant vous en fûtes bien près! Le legs le plus glorieux que nous ont laissé nos ancêtres de la Révolution, l'arbre de notre liberté, qu'eux aussi ils ont si largement arrosé de leur sang, vous saurez plus tard combien il s'en fallut de peu que de leur hache sacrilège les Teutons ne l'aient abattu, comme ils ont fait des arbres fruitiers de nos vergers du Nord.

Votre liberté ravie, il vous fût resté, il est vrai, l'égalité,... l'égalité dans le malheur.

III

Ah! j'ai entendu des ouvriers, des ouvriers sérieux, seulement qui ne réfléchissent pas toujours, ou qui ne savent pas, dire : que nous importe, à nous, la guerre, à nous qui ne possédons rien? Ne faudra-t-il pas que nous travaillions après comme avant? que toujours nous gagnions notre pain à la sueur de notre front? Assurément, il faudra qu'ils travaillent, et tous, il faudra que nous travaillions avec plus d'énergie encore après la guerre qu'avant. Mais, à quelque rang de l'échelle sociale que nous nous trouvions, pour qui travaillons-nous, nous tous? N'est-ce pas pour nous? N'est-ce pas pour les nôtres? Est-ce que l'ouvrier le plus modeste, s'il est habile, s'il est économe, s'il a de la tenue, ne peut pas arriver à l'aisance, à la fortune? ne peut pas s'élever, élever ses enfants jusqu'aux plus hautes situations? Et c'est en cette possibilité, la gloire de notre démocratie et sa force, que réside la véritable égalité. Non pas l'égalité hypocrite et malsaine qui, leurrant les hommes ou leur faussant l'esprit par d'illusoires promesses, prétendrait les maintenir tous, travailleurs honnêtes et fainéants dévoyés, au même niveau! Comme si la nature nous faisait tous également robustes, également intelligents, également énergiques! Cette égalité-là, l'égalité du drapeau, certes, les surhommes, vos maîtres, vous l'eussent assurée. Ils ne vous en auraient que plus durement refusé l'égalité rationnelle et vraiment juste, celle d'après laquelle tous, si humble que soit notre origine, nous devons pouvoir développer nos qualités innées et

épanouir notre personnalité. Égalité féconde, qui permet à chacun d'arriver selon son mérite, mais que vous n'auriez plus connue. L'égalité grégaire vous eût tous rivés au même rang, tous indistinctement condamnés à travailler, c'est le cas de le dire, pour le roi de Prusse. J'en appelle au bon sens des uns et des autres. Quelles que soient nos opinions, où est donc le Français qui accepterait semblable destinée?

Et c'est, en vérité, parce que à la minute décisive, tous l'ont compris ainsi, que la nation s'est instantanément trouvée debout comme un bloc compact, contre lequel le flot envahisseur, qui s'y est brisée en 1914, a déferlé depuis en des ressauts d'une rage de plus en plus vaine.

Si les Barbares — c'est délibérément que je désigne de ce terme les créateurs d'une « Kultur » pour laquelle la force brutale est le souverain droit — si les Barbares donc ont été empêchés dans leur dessein de ruiner notre civilisation, issue, elle, de principes directement opposés, c'est qu'ils ont trouvé pour leur barrer la route, fraternellement unis, tous les enfants de la France, résolument décidés à mourir plutôt que de laisser violenter leur mère, que de laisser asservir la Patrie.

Gloire aux vaillants qui nous ont sauvés!

Mais nous, prenons garde que leur sacrifice n'ait pas été inutile. Ce qu'ils nous ont conservé — et vous savez tous maintenant ce que signifie la Patrie, ce qu'il faut entendre par ce mot — nous le perdrions si notre union ne se maintenait intacte. Une digue, vous le savez, où des fissures se produisent, est une digue condamnée : le jour vient fatalement où elle s'écroule, et les eaux torrentueuses qu'elle avait contenues jusque-là, l'emportent avec fracas, noyant dans un épouvantable désastre les régions qu'elle avait pour mission de protéger. Aujourd'hui, si nous laissions fléchir la fermeté de notre âme; si, manquant de résolution, nous venions à perdre un instant de vue le but sacré, le but victorieux qu'autrement la bravoure indomptable de nos soldats, autant que le noble concours de nos alliés, qui sont tous les peuples libres de la terre, nous rend certain; demain, si vous, enfants, vous jugeant en sécurité derrière quelque nouveau « chiffon de papier » vous vous laissiez aller aux déprimantes dissensions intestines, — et ce

pourquoi? pour de mesquines ambitions personnelles, voire pour des querelles d'idées qui toutes, chez les hommes sincères, les seuls qui devraient compter, après tout, visent au même idéal — c'en serait fait; nos morts bien-aimés seraient morts pour rien et nos pauvres mutilés auraient pour rien souffert leur douloureux martyre.

Cela, non, chez nous personne ne le veut.

Armons-nous de confiance donc et redoublons d'énergie. Nous tous, que l'âge prive de l'honneur d'être au front, aidons sans cesse et sans répit, de toute notre volonté, par la parole et par l'exemple, l'Idée qui guide nos armées à la victoire du Droit et de la Liberté.

Et vous aussi, enfants, vous, pour qui sont offerts tant et de si cruels sacrifices, aidez-nous! Par votre ardeur au travail, par votre docilité, par le sérieux de votre tenue, dans vos familles comme au lycée, montrez que vous comprenez la grandeur tragique de l'heure présente, que vous voulez en être dignes en vous efforçant de devenir des hommes, des hommes forts, instruits, entreprenants, au caractère loyal, à l'âme élevée, au cœur généreux et qui feront de la Patrie, à jamais intangible, un foyer d'humanité tellement lumineux que les monstres des ténèbres, les fauves qui cherchent dans la nuit une proie à dévorer, effrayés de son éclat, n'oseront plus se risquer hors de leurs nocturnes repaires.

C'est le devoir qu'attendent de vous ceux qui pour vous sont morts. Vous n'y faillirez pas.

Raffermissement de la raison en commençant la quatrième année de guerre[1].

Chers Élèves,

ou plutôt, je me reprends,

Jeunes Concitoyens,

car, tant que la délivrance n'est pas achevée, il n'est pas permis à un Français de causer en public avec d'autres Français, sauf

1. Discours prononcé à la distribution des prix du lycée Condorcet, par M. Paul Desjardins, professeur de première.

du même objet toujours, le salut commun, pour se consulter virilement, entre citoyens. Oubliez donc votre enfance, et la scolarité; prenez part à nos inquiétudes patriotes. Pourquoi non? Alors que des ouvriers de douze ans font le pain, que des paysannes de treize gouvernent la maison et ensemencent la terre, ce serait pour les classes aisées un privilège à rebours, si vous n'étiez pas capables de travailler de votre intelligence avant l'âge ordinaire, comme eux de leurs bras.

Ainsi jeunes et vieux, tenons conseil.

Notre pays, en ce milieu de juillet mil neuf cent dix-sept a droit d'être fatigué, après une tension, une angoisse, une saignée de trois ans; il est fatigué en effet, cruellement; mais à tout prix il faut que cette fatigue soit surmontée.

Pour y aider, que peuvent à cette heure quelques non-combattants tels que nous voici, nourris dans d'assez bonnes écoles, à peu près capables de discerner le vrai du faux? — Abréger l'effort de tous? — Hélas, on n'est même pas sûrs qu'il soit à propos de le souhaiter. Mais le soutenir, oui; ou du moins chercher par quels moyens on pourrait le soutenir, et faire servir à cette recherche tout ce que nous avons appris de solide.

Je suppose qu'il n'est personne de vous qui ne le veuille : il y va de la vie.

Alors il faut aviser par quel miracle, ne pouvant rien écarter des nécessités qui nous étreignent, ne pouvant rien ajouter à l'évidence des raisons que nous avons de combattre, on agira pourtant sur ce peuple endolori pour y raffermir les vertus que la victoire exige : constance, bonne humeur, concorde, esprit de service et de discipline, confiance calme dans le droit, ardeur pour la patrie et pour la liberté. C'est un problème.

Les données en sont ardues. Mais il n'est pas neuf; il est classique. Une fois posé qu'on se met à lutter contre le découragement, il y a une méthode. Vous êtes trop jeunes pour l'avoir même cherchée; mais ceux que les années ont mûris et dépouillés la connaissent. Leur expérience particulière les conseille, en ce difficile été:

« Il ne faut pas, absolument pas, citoyen français, que ta vue se brouille. Ne te laisse pas aller à rêver. Face au péril public comme face au malheur privé, travaille à penser exactement.

Rassemble ta raison. La raison est la pierre où tout se fonde : les sciences, la loi, la paix. Sur cette pierre, mon ami, relève ton courage. »

Sitôt ce conseil entendu, bien distinct, il semble qne l'ordre commence à poindre dans notre esprit et dans les choses, comme dans un cabinet de travail bouleversé la main méthodique d'une mère déblaie d'abord un coin de table et l'organise ; cela nous fait ressouvenir de l'harmonie, nous redonne envie de la conquérir.

Voyez comme aussitôt s'explique notre malaise et celui de la France.

En effet, d'un côté, tout ce qui nous décompose et nous abat est de l'ordre de l'instinct, du besoin, de la passion ; de l'autre, tout ce qui nous relève est de l'ordre des idées claires.

Gêne du chauffage, de l'alimentation : l'on frissonne des engelures du prochain hiver, l'on s'ennuie de compter son sucre ou de manger un pain foncé : sont-ce là des raisons qui persuadent une volonté un peu exigeante en fait de preuves ? — Nos nerfs irrités ont de la peine à se mettre au pas grave et majestueux des événements ; nous ne remarquons plus comme ils avancent, comme la logique en est sûre ; mais cette irritation des nerfs, est-ce une raison qui vaille ? — Trop de deuils ; on est gonflé de révolte, on demeure stupides, à voir tomber autour de soi toutes les promesses d'une génération si belle : mais ce frémissement de la mort déchirante est-ce une raison d'agir qui se formule à la raison ? Sont-ce des raisons que l'inquiétude, l'usure de l'attente, le soupçon, l'exaspération, le dégoût ? Sont-ce des raisons, ou bien des passions séductrices de la raison ? Analysez ce qui, en nous, sourdement, est de connivence avec les sophismes d'une lâche paix : vous n'y trouverez que du sensible ; on dirait une courbature se communiquant des muscles à la volonté et qui attaque le jugement même. Assez lutté : la pesanteur de la chair entraîne le tout ; une confusion se fait, dans l'esprit du nageur à bout de souffle, entre la paix du port, qu'il faut gagner, et la paix où il suffit de se laisser couler, celle de l'abîme.

Au contraire, dès que vous avez obtenu de vous une pensée qui s'articule et se tient, une rentrée enfin de votre intelligence dans la communion claire des intelligences, vous voilà soudain

relevé; et les affaires de la France, à vos yeux dessillés, se relèvent du même coup. Vous retrouvez, en faisant taire vos sens surmenés, la certitude nette, avec la résolution têtue.

Il n'est donc pas d'autre secret, pour obliger la France à tenir, que de l'obliger à réfléchir. Toute réflexion au sujet de la guerre, pourvu qu'elle soit distincte, ramène au devoir évident. L'enthousiasme n'est pas nécessaire : le bon sens suffit.

Mais par son caractère singulier, cette guerre même, la plus absurde entreprise chez ceux qui l'ont voulue, l'entreprise la plus certainement sage chez ceux qui veulent l'achever, exige d'être comprise à fond, pour être soutenue comme il faut.

De sorte que s'il arrivait que la France pût faiblir avant la fin, la faute en serait d'abord à ceux qui n'auraient pas su débrouiller son intelligence.

Les exhortations ne manquent point; la méthode Tyrtée (si je puis dire) a produit quelque chose en 1914, quand le peuple entier s'offrit; mais après trois années laborieuses, vieillissantes, elle n'est plus de saison. Irriter la fibre de l'honneur, provoquer confusément le zèle du sacrifice et le fanatisme, tenter d'inculquer à la communauté française, composite et bonhomme, l'idée qu'il y a une nation élue et que c'est précisément elle-même, nous sommes avertis de ce système; c'est celui de l'ingénu et dangereux Fichte, à Berlin, en 1807; on en a goûté les fruits. Il y a chez nous trop de bonne foi, trop de finesse comique aussi, trop de pudeur peut-être, pour qu'on réussisse par ces moyens un peu gros.

Ce qui est opportun, urgent, c'est d'expliquer. C'est d'éclairer le sentier où l'on grimpe si rudement, et surtout d'éclairer le sommet. Il faut fixer la doctrine, je ne dis pas officielle, mais la doctrine vraie, sur ce qui est en jeu dans cette guerre, et que cela soit su comme le catéchisme, comme l'alphabet. Il faut qu'il ne reste aux faibles aveuglés nul refuge et que leur faux calcul leur apparaisse. Une idée prouvée, exprimée exactement, voilà ce qui doit conduire, et les Français marcheront jusqu'au but. Il n'est pas de chef, connaisseur de sa troupe, qui ne s'en soit rendu compte, la veille d'un assaut. Et à lire le récent *Bulletin des Armées*, nous avons reconnu avec un soulagement délicieux que présentement, là où est l'autorité suprême, là aussi se trouve

la parfaite lucidité et qu'aussi tout est en place : c'est bien la raison qui commande.

Mais, s'il est nécessaire de faire comprendre avec vivacité la guerre, cela n'est pas trop facile. On entend des commentaires si étranges et d'un tel aplomb, que le public s'égare; et comme toujours, quand les idées se brouillent, les passions égoïstes reprennent l'empire.

Essayons à notre tour de projeter un peu de lumière dans cette complication. J'irai jusqu'au bout de ma pensée, autant par égard pour vous que par tendresse pour la France. Le pacte de concorde n'exige pas que nous abdiquions le droit de nous persuader les uns les autres. Feindre que nous sommes d'accord avant d'y avoir tâché, c'est compter la vérité pour peu de chose : c'est amincir la société des Français à l'instant où elle doit fournir un effort profond.

Donc, devant cette guerre démesurée, les uns, qui n'imaginent que du déjà vu, disent : *C'est la revanche.* Ce n'est qu'elle; la répercussion attendue. Ils ne remarquent pas telle chose qui est sans précédent; telle chose qui commence. Ils considèrent plutôt ce qui n'a pas bougé : les voies d'invasion, les lieux de rencontre et de choc, constamment les mêmes; ces Gaulois, ces Germains qui se refoulent tour à tour de la lisière fatale, aux plaines belges et au Rhin : simple poussée des peuples tâchant de s'élargir, s'accrochant à la terre, en procès pour elle. C'est un duel, où le reste du monde n'est pas mêlé. Et quel est l'enjeu ? Toujours le même : peut-on assigner à une guerre d'autre objet que de faire qu'un morceau de la planète soit sous tel ou tel maître ? Pousser aussi loin qu'on ne trouve pas son chemin barré : telle est la coutume des peuples forts. Ainsi c'est une guerre, celle-ci, qui ne diffère pas profondément de celles dont on se souvient, royales, impériales, nationales; elle est seulement plus vaste. On peut la comprendre et même la conduire, à l'aide d'une réflexion sur le passé. C'est affaire de métier : que la corporation militaire en soit chargée. Et quant aux passions dont sont animés les combattants, elles ne diffèrent pas essentiellement de celles des armées de Louis XIV envahissant la Hollande. Elles s'opposent avec fureur aux passions de l'ennemi, sans être d'une humanité différente ni en droit de les mépriser

de bien haut; toujours un amour exclusif, une haine exclusive. Nous allons faire souffrir aux gens de l'autre côté du poteau, ce qu'ils nous ont fait souffrir, et la réciproque n'aura pas de fin. On va laver Sedan, venger Leipzig, même Rosbach, rendre peut-être sa frontière à la Gaule. L'amour qui porte ceux-ci à embrasser volontiers la mort est une piété passionnée et comme charnelle pour leur nation : je me sens membre de toi, ma patrie; je ne te jugerai point; je porterai tes péchés si tu en as fait, et tes misères je m'enorgueillis de les souffrir. Il ne faut pas médire de ces patriotes simples; si les libertés modernes doivent l'emporter à la fin, nous le devrons pour une assez grande part à ceci, qu'il restait dans la République française quelques milliers de familles pieuses et militaires, qui s'étaient fait du dévouement une habitude. Ces Français vivaces représentent la mémoire de la nation.

Cependant les autres, qui figurent son vouloir actuel, et qui essaient d'écarter les revenants, comprennent difficilement la guerre.

N'entrons pas, disent-ils, dans les vues de l'ennemi, qui cherche lui aussi à nationaliser et rapetisser le conflit. D'abord, comprenez que l'histoire est précisément la science de ce qui ne se répète jamais. Quoique le décor n'ait pas changé, quoique les façons de se battre soient souvent très archaïques le moderne ne recouvre pas l'ancien, et ce qui arrive cette fois est hors de toute mesure avec l'expérience de nos pères. Il faut effacer de notre esprit l'époque des armées de métier. Il faut surtout apercevoir que depuis cent quarante ans un âge incomparable a commencé, où l'humanité poussée devant elle depuis toujours, s'est mise à hésiter et à réfléchir sur le choix de la route. Des gouvernements d'opinion se sont établis. Cela change tout. C'est pourquoi le peuple de citoyens qui se bat tout entier lui-même, aujourd'hui, veut choisir; pour choisir il faut qu'il soit instruit, qu'il épouse une idée. Or une tradition de chancelleries, comme celle des « limites naturelles » ne dit plus grand'chose aux paysans, soldats de 1917; Spire ni Landau ne leur font point envie; l'Alsace, oh! si fait — parce qu'elle nous appelle. — Remarquez encore que jamais la France n'avait été encadrée, comme elle l'est, dans une fraternité combattante qui de jour en

jour se grossit de tout ce qui sur terre a le goût de la liberté ; n'est-elle point dès lors obligée à se donner des fins larges comme se sont élargies ses amitiés ? Deux millions, peut-être, d'étrangers adolescents viendront-ils, à travers l'Océan, s'offrir à la mort, seulement pour qu'un gisement de charbon change de propriétaires ? Ne craignez donc plus de proportionner le caractère humain de vos aspirations à cette humanité concrète qui vient elle-même vous assister. Vous sentez bien, enfin, que l'objet de cette guerre-ci, quel qu'il soit, ne peut être fragmenté, qu'on ne peut vaincre aux deux cinquièmes et qu'il faut de toute nécessité que l'un des deux systèmes de règne périsse ; cet objet de la guerre n'est donc pas simplement de la terre, qui se partage. Mais veuillez réfléchir que le jour où les Allemands auraient perdu de leur territoire une étendue qui serait seulement le quart de ce qu'ils détiennent du nôtre, la guerre serait finie sans doute : elle ne l'est pas quand c'est nous qui sommes amputés ; elle ne fait que s'acharner davantage. C'est donc qu'il y a de notre côté quelque chose d'indivisible, d'inétendu, d'incoercible, un principe ; et ce qui est du côté de l'Allemagne, c'est tout nûment de la force matérielle étalée sur la terre, qui se réduit quand la terre lui manque, et n'est plus dès qu'il cesse de pouvoir contraindre. Ainsi ce que les Allemands défendent et ce que nous défendons ne sont pas choses du même ordre. Ils représentent un anachronisme étouffant, mûr pour la destruction. Entre eux et nous, ce n'est pas qu'il y ait, soit les Vosges, soit le Rhin : il y a des siècles. Une expérience intrépide que nous avons faite, qui nous a coûté, et que nous poursuivons, celle de l'affranchissement politique, par laquelle nous nous tenons étroitement, nous et nos alliés des deux bords de l'Atlantique, l'Allemagne ne l'a pas faite ; et il est douteux qu'elle en soit capable. Ainsi contre elle nous soutenons une guerre d'indépendance plus que nationale. Que les millions de soldats de l'Alliance le sachent ou non, ils forment les jeunes levées internationales de la Révolution française, étant le rempart vivant de la loi contre l'arbitraire.

C'est pourquoi notre patriotisme français, en 1917, ne ressemble pas à la fougue de nos ancêtres bataillant pour garantir le trône d'Espagne au petit-fils de notre roi. C'est toujours un appétit de vivre, mais tourné cette fois-ci dans le sens de la vie

générale. Le Français en armes qui travaille présentement à arracher un lambeau d'Alsace ou de Belgique aux Prussiens, aux Bulgares un morceau de Serbie, est aussi sûr d'accroître par son travail l'aise de tous les hommes, que s'il plantait un arbre fruitier.

Ainsi la France joue tout son avenir, et celui de l'humanité jeune, en ces quelques semaines : et pourrions-nous former encore un projet pour elle, désigner quelque but à nos enfants, si nous n'étions pas vainqueurs?

Au cas où la première conjecture, purement nationaliste, sur la guerre serait la véritable, où cette guerre serait, sans plus, une répétition vaine du passé, l'instinct collectif de conservation suffirait peut-être : l'expérience dormante qui rêve dans l'imagination du peuple nous secourrait. Mais si la seconde interprétation est d'une vérité plus grosse de conséquences, plus stimulante, il vaut la peine de la démontrer au peuple. Car il ne la devinera pas; ni l'instinct ni la coutume ne lui serviront de rien. Il y faut un raisonnement tout à fait clair et convaincant. Il faut inventer, tirer de soi pour une lutte inouïe, des armements nouveaux, certes, mais aussi une forme de courage neuve, et garantie de la rouille. Il faut réveiller la raison. Quiconque *sait* — ce qui s'appelle savoir — qu'il agit, se dépense, et peut-être va mourir pour quelque chose de *vrai*, s'ajoute une vigueur infatigable, inflexible : on dirait que la solidité du monde entre en lui; comme il arrive au chercheur (tel Galilée ou Pasteur), qui est averti que son rêve devient pensée, à l'instant où la nature lui répond.

Mes amis, pourquoi vous le cacher? Cette entreprise de raffermissement, dont j'indique la nécessité, va être essayée. Mon discours se conclut donc d'une façon toute pratique; c'est mieux qu'un discours : c'est l'exposé des motifs d'une action proche. Oui, nous allons consacrer ce qu'on appelait naguère « les vacances », à soigner nos forces; non point les nôtres; mais celles du pays. Nous allons déployer nos ressourcss de persuasion, ou plutôt l'ascendant de la vérité, auprès de nos concitoyens lassés de l'effort.

Qui est-ce « Nous »? — Quelques dizaines de particuliers, mais qui comprennent à fond la nécessité de vaincre. Pour

moitié, ce sont des hommes d'études, détachés de la Sorbonne, du Collège de France, de l'Institut Pasteur ou des Lycées ; pour moitié, des hommes de pratique, industriels, ingénieurs, négociants, soldats blessés momentanément disponibles.

Le gouvernement de la République fait plus que permettre ; par l'entremise du ministre de l'Instruction publique, il encourage. Nous n'afficherons rien. Nous ne ferons point de manifestations. Nous ne prétendons pas convertir des foules. A des personnes déjà converties de cœur et qui nous auront appelés, nous irons apporter simplement, dans des visites amicales, la solidité des faits vérifiés, des raisons irréfutables, et l'assurance qu'elles sont en accord avec le vouloir profond de la France. A leur tour, elles rayonneront de la force.

Nous partirons au commencement d'août, en équipes circulantes, de six missionnaires à la fois, parcourant les provinces, nous arrêtant dans les villes et villages où nous serons désirés.

Pourquoi six à la fois ? Parce qu'il est utile de combiner inséparablement plusieurs actions. L'un expliquera le sens de la guerre et l'obligation qui en découle. Un second, très au fait des choses d'Allemagne, exposera ce que l'on sait positivement des forces et des desseins de l'ennemi ; il éclaircira la question d'Alsace-Lorraine. Un autre, réchappé des régions envahies, pourra témoigner jusqu'au fond des provinces, que toutes les gênes supportées ou à supporter, sont un mal moindre que la domination allemande. Un autre rapportera d'Amérique et d'Angleterre des données sur la valeur de l'aide qui nous vient, et des exemples d'organisation. Un autre apportera des instructions pour la discipline économique : celle des productions agricoles, celle aussi des consommateurs, quant aux restrictions intelligentes et à la compression volontaire des budgets, quant à l'abouchement direct avec les importateurs, qui réalise de tels avantages. Ainsi jamais l'on ne viendra enjoindre à quelqu'un de tenir ferme, sans lui fournir véridiquement les raisons de tenir, et sans lui indiquer les moyens pratiques de tenir. Il saura du premier coup que nous ne sommes pas des parleurs.

Et dans chaque bourg où nous aurons passé, nous tâcherons de laisser après nous un foyer permanent.

Croyez-nous devoir nous aider? Vous le pouvez, de diverses façons.

D'abord vous, Monsieur le Président, par l'autorité de votre nom et celle du corps puissamment vivant dont vous êtes la tête, plus encore par votre expérience des affaires, vous représentez pour nous le conseiller idéal.

Vous, mes amis, et vous leurs parents, si votre patriotisme croit trouver en nous des instruments fiables, vous pouvez beaucoup : soit par des dons, car nous avons rassemblé à peine la moitié de l'argent qu'il faudra, et il nous manque des automobiles, des livres, des cartes, etc., soit en vous agrégeant personnellement à notre compagnie voyageuse, soit en nous désignant, dans tel coin de la France que vous connaissez bien, des correspondants sûrs.

Vous pouvez m'adresser toutes les offres au lycée Condorcet.

Cher lycée! j'y finis ma carrière, après l'y avoir commencée, il y a quarante-neuf ans, comme petit élève de huitième. J'en étais à déchiffrer l'alphabet grec, lorsque j'ai vu pour la première fois un homme mourir : un mobile de l'armée Faidherbe. Du moins, avant que j'aille rejoindre les ombres de mes maîtres et de mon père, j'aurai fourni encore cet effort pour aider à rejeter de nos enfants cette paix allemande qui a traîné sur nous tout notre âge d'hommes, et pour hâter, à l'heure où tout se déchire, le réveil de la liberté.

Savoir positif et Procédés mécaniques d'enseignement.

I

Ceux qui ont connu de près nos écoles primaires d'il y a quarante ans savent combien était nécessaire la réaction qui s'est produite contre les procédés mécaniques alors généralement employés. Les enfants lisaient sans que jamais le maître se préoccupât de leur faire comprendre le texte lu : le ton chantant, que nous retrouvons encore dans quelques écoles, témoignait de cette incompréhension ; on lisait même parfois des phrases latines, qui étaient inintelligibles pour le maître lui-même; la lecture était enseignée d'ailleurs sans relation avec l'écriture, et l'on avait à la fin de la scolarité des enfants qui savaient lire sans savoir écrire : dans les statistiques militaires des opérations des conseils de revision ne trouvons-nous pas encore cette distinction, qui nous étonne un peu aujourd'hui, entre les conscrits « qui savent lire et écrire » et ceux « qui savent lire seulement » ? On apprenait à écrire à l'aide de cahiers tout préparés avec un modèle en tête de la page, et chaque enfant écrivait une page différente selon que son cahier était plus ou moins avancé. Pour le calcul, on avait aussi des cahiers d'opérations; à chaque page étaient préparées des additions, des soustractions, des multiplications ou des divisions, les nombres étant disposés comme il convient, les uns au-dessous des autres; chaque jour l'enfant en faisait une page ou plusieurs, selon qu'il était plus ou moins exercé; aux plus grands seuls qui connaissaient le mécanisme des « quatre opérations » on proposait des problèmes. L'histoire de France était enseignée à l'aide d'un manuel; un chapitre de ce manuel était consacré à chaque roi, aussi bien à « Louis V le Fainéant »

qu'à Louis XIV; tous les chapitres étaient appris par cœur, en une, deux ou trois fois selon leur longueur; aucune explication préalable n'était donnée, le rôle du maître se bornant à faire réciter littéralement la leçon apprise. La géographie était une nomenclature toute verbale, les mots de cette nomenclature étant d'ailleurs groupés dans un ordre arbitraire; l'élève apprenait la définition d'un cap qui est « une pointe de terre qui s'avance dans la mer », puis celle d'un détroit qui est « une partie de mer resserrée entre deux terres », d'un golfe, d'une montagne; puis il apprenait, par cœur également, la liste des caps de l'Europe depuis la mer Blanche jusqu'à la mer Noire en passant par le cap Finistère et le détroit de Gibraltar, celle des golfes, des isthmes et des détroits, celle des « chaînes de montagnes » avec leurs sommets; et il récitait, le plus souvent sans se reporter à la carte, ces listes de mots, où les mots désignaient des choses d'importance très différentes, sans avoir l'idée du caractère ou de l'importance des choses désignées.

L'enseignement du français comprenait essentiellement la dictée et les leçons ou devoirs de grammaire. On sait quel exercice mécanique était la dictée. Il a persisté dans beaucoup d'écoles, malgré la guerre qu'on lui a faite. Les leçons de grammaire consistaient dans la récitation des règles, chacune suivie d'un exemple; règles et exemples, d'importance d'ailleurs très diverse, avaient été appris sans explications préalables. Les exercices de conjugaison consistaient à apprendre par cœur et sans y rien changer les modèles de chacune des « quatre conjugaisons » contenus dans le livre, puis à reproduire par écrit les temps d'un autre verbe de même type que le modèle appris; tous les temps de chaque verbe, figurant au même titre dans le livre, étaient également appris par cœur et faisaient également l'objet de l'exercice écrit, sans qu'on distinguât jamais les formes qui sont les plus employées dans la langue usuelle de celles qu'on ne trouve que rarement, surtout dans la langue des enfants. Dictées, exercices de grammaire et de conjugaison se corrigeaient par épellation. Et qui ne se souvient enfin des pensums consistant en « lignes » à apprendre, choisies dans un livre quelconque ouvert au hasard, sans se préoccuper de leur sens, en verbes à conjuguer, en devoirs à recopier plusieurs fois, en phrases à

copier cinquante, cent, voire même cinq cents fois, pratiques qui n'ont peut-être pas encore complètement disparu de certaines écoles ?

Ces procédés d'enseignement méritaient certes tout le mal que l'on en a dit. Les connaissances verbales ainsi emmagasinées par la mémoire ne pouvaient avoir dans la vie pratique qu'une faible utilité ; le travail scolaire demandait à l'enfant un effort ennuyeux que le plaisir de comprendre ne facilitait pas ; et enfin, et surtout, c'était là un système qui non seulement ne cultivait pas le jugement, mais encore risquait de l'étouffer à jamais sous le poids des abstractions verbales et des notions livresques.

La réaction nécessaire s'est produite quand la République a organisé et développé en France l'enseignement primaire. En même temps qu'on créait des écoles, qu'on établissait la gratuité et l'obligation scolaires, on montrait aux maîtres comment tout leur enseignement doit contribuer au développement intellectuel et moral de l'enfant, à la culture de l'esprit et du cœur. Ne s'adresser qu'à la mémoire, leur dit-on, faire apprendre à l'enfant des formules qu'il ne comprend pas, entasser dans son esprit des notions non critiquées, c'est non seulement montrer actuellement peu de souci de son libre jugement qui ne peut se développer qu'en s'exerçant, mais encore c'est compromettre à jamais sa liberté de penser : car si plus tard des causes accidentelles viennent à susciter en lui quelques velléités de réflexion, ces velléités n'aboutiront pas ; sa pensée un moment éveillée retombera sur elle-même, impuissante à soulever le poids des idées toutes faites et des habitudes intellectuelles dont on l'aura chargée pendant son sommeil. Au contraire, développer le jugement et l'esprit critique, n'est-ce pas rendre l'enfant capable de penser par lui-même, de se faire des opinions personnelles au lieu de les recevoir d'une autorité extérieure, n'est-ce pas en un mot former sa raison et sa liberté ? Tous nos maîtres de l'enseignement primaire, à tous les degrés, comprirent le caractère libéral de ces principes, si conformes du reste aux traditions de la pédagogie française. Ces principes sont désormais enseignés dans les écoles normales aux futurs instituteurs ; on les leur rappelle au cours de leur carrière,

chaque année, dans les conférences pédagogiques; et enfin les inspecteurs au cours de leurs visites dans les écoles font la guerre à tous les procédés pédagogiques où l'intelligence n'a aucune part.

On peut se demander toutefois si ce mouvement n'a eu que des conséquences salutaires. Nos jeunes élèves sans doute ont aujourd'hui l'esprit éveillé; ils suivent avec attention, avec intérêt même des leçons claires et vivantes que les maîtres ont consciencieusement et intelligemment préparées; leur réflexion étant stimulée par une interrogation bien conduite, ils sont très capables de prendre à ces leçons une part active. Mais tous ceux qui, connaissant notre enseignement, et, bien placés pour en apprécier les résultats, le jugent avec la bienveillance et la sympathie que méritent le dévouement et le savoir de nos maîtres, mais pourtant sans parti pris d'optimisme, expriment maintenant des critiques d'un autre ordre. Le savoir positif de nos élèves apparaît lamentablement insuffisant.

Cette insuffisance est surtout patente dans les matières que Bacon aurait appelées des sciences de mémoire. Les résultats sont généralement satisfaisants en arithmétique; certes cet enseignement lui-même devrait avoir un caractère plus réaliste : cependant les bons élèves du cours moyen de nos écoles primaires savent résoudre avec intelligence les problèmes simples et les questions de système métrique qu'on peut légitimement leur proposer. Mais en ce qui concerne les éléments des sciences physiques et naturelles on constate une ignorance presque absolue, dont les conséquences pratiques sont incalculables : faute de s'appuyer sur quelques notions scientifiques précises, l'enseignement de l'hygiène, l'enseignement de l'agriculture, l'enseignement ménager deviennent à peu près impossibles; et plus tard la préparation professionnelle, l'apprentissage d'un métier, manqueront d'une base rationnelle. En géographie, la nomenclature est totalement négligée, et, dès lors, faute de s'appuyer sur les faits, toutes les notions restent confuses, verbales dans leur imprécision, et bientôt il n'en reste plus rien. En histoire, le mal est plus visible encore, et, étant données les espérances que la République avait fondées sur cet enseignement pour la préparation du citoyen, il prend les proportions

d'un scandale. On se rappelle que depuis 1911 et jusqu'au début de la guerre, les conscrits nouvellement incorporés et non munis d'un diplôme subissaient, devant une commission composée d'officiers et de professeurs ou d'instituteurs, un examen écrit très élémentaire; cet examen comprenait en particulier quelques questions d'histoire portant sur des faits essentiels. Sans faire état des erreurs grossières, à la fois scandaleuses et risibles, qui ont été relevées dans certaines copies, et en considérant les résultats avec méthode et critique, il apparaît encore indéniable que ces jeunes gens de vingt ans, qui sont des soldats et des citoyens, font preuve presque tous d'une incompréhension et d'une ignorance à peu près complète de l'histoire de leur pays. Du reste, avant même que l'oubli ait fait son œuvre, à la fin de la scolarité, tous les inspecteurs constatent, soit dans les écoles, soit à l'examen du certificat d'études, l'insuffisance des connaissances qu'ont nos élèves en histoire. Le mal n'est du reste pas localisé dans l'enseignement primaire élémentaire : dans les écoles primaires supérieures, dans les écoles normales, dans l'enseignement secondaire, on le constate et on le déplore.

On parle d'une crise du français. On l'a dénoncée d'abord dans l'enseignement secondaire. On la signale maintenant dans l'enseignement primaire, où elle se manifeste dans les classes et aux examens de tous les degrés, certificat d'études, brevet élémentaire, brevet supérieur, principalement sous la forme d'une décadence de l'orthographe, et d'incorrections grammaticales grossières. Ces incorrections et ces fautes d'orthographe n'ont rien de surprenant. Certes, nos élèves assistent à des exercices de vocabulaire où on leur explique la dérivation et la composition des mots; à des leçons, où, avec beaucoup d'habileté parfois, on leur fait dégager d'exemples judicieusement choisis les règles essentielles de la grammaire, on leur explique les formes et les désinences des verbes, on leur en fait remarquer les différences et les analogies; leurs exercices de conjugaison sont intelligemment conçus, et ils ont entre les mains des ouvrages de classe où tout cela est présenté d'une façon aussi claire, aussi simple, aussi pratique que possible. Il y a enfin des leçons de lecture expliquée souvent intéressantes, où beaucoup de nos

maîtres montrent qu'ils comprennent eux-mêmes et savent faire goûter à leurs élèves les plus belles pages des grands écrivains français. Tout cela est vrai. Mais, la classe finie, les élèves ne font pas l'effort personnel nécessaire pour se graver dans la mémoire les formes verbales étudiées, pour apprendre avec précision les désinences et les conjugaisons, pour s'assimiler d'une manière aussi définitive que possible, dans leur rigueur littérale, les règles d'accord, la grammaire et la syntaxe. Et quant aux textes de récitation, ils sont rarement appris par cœur d'une façon satisfaisante. C'est ainsi que les professeurs des classes du deuxième cycle de nos lycées, en seconde ou en première, qui doivent faire expliquer des textes d'Horace ou de Tacite, s'aperçoivent que de bons élèves mêmes ont complètement oublié, si tant est qu'il les aient jamais sues au sens qu'il faut ici attribuer au mot savoir, les conjugaisons, les déclinaisons, les règles les plus élémentaires de la grammaire latine, toutes choses qu'on étudie en sixième et en cinquième. C'est ainsi encore que les élèves des lycées à l'examen du baccalauréat, ceux de nos écoles normales à l'examen du brevet supérieur, écrivent des compositions de langues vivantes où abondent solécismes et barbarismes, ce qu'on attribue bien à tort à l'usage de la méthode directe. Le mal est général. Il sévit dans toutes les matières : histoire, géographie, sciences, langues, et à tous les degrés de l'enseignement, dans les écoles primaires supérieures, les écoles normales, les lycées et collèges de garçons et de filles, aussi bien que dans les écoles primaires élémentaires.

Oui certes, il y a une crise de l'orthographe, une crise du français. Mais cette crise n'est qu'une forme particulière d'une crise beaucoup plus générale, qui est la crise du savoir positif. Nos élèves ont, d'une certaine manière, l'intelligence ouverte et le jugement exercé ; mais ils sont fort ignorants, mais les connaissances précises leur font défaut lamentablement.

II

Il faut d'abord incriminer chez les élèves l'insuffisance du travail personnel. Des exercices scolaires, ils ne prennent que la partie la plus facile et la plus agréable. Il est facile en effet et

agréable d'écouter un maître cultivé faire une leçon bien préparée, de collaborer avec lui en quelque sorte en prenant part aux interrogations; il y a là comme une gymnastique intellectuelle, où la pensée déploie ses facultés, qui est une source de plaisir intense pour les élèves intelligents, et par laquelle les autres sont entraînés et associés malgré eux à l'exercice commun. Mais pour apprendre les leçons, comme on dit, c'est-à-dire pour s'assimiler d'une façon durable les notions précises ainsi dégagées, l'étude est nécessaire. L'éristique de la classe restera stérile si elle n'est fécondée par la réflexion solitaire et le travail personnel, qui demandent un effort de volonté patient, persévérant et pénible.

Les élèves sont donc coupables de paresse. Mais cette explication n'est pas suffisante. Les maîtres sont coupables à leur tour d'une erreur de méthode.

Peu à peu la guerre aux procédés mécaniques a engendré le mépris de tout effort de la mémoire proprement dite. C'est que tout procédé mécanique consiste en dernière analyse en un appel exclusif à la mémoire verbale, en exigeant que l'enfant apprenne par cœur une matière donnée. Quand l'enfant apprend par cœur une leçon, il substitue en effet des mots à des idées, et on juge cela inadmissible. Lors même que chaque mot aurait été expliqué et lui serait parfaitement intelligible, le mal paraîtrait encore très grand. Les idées doivent être reliées entre elles dans l'entendement et s'appeler les unes les autres selon des rapports logiques et essentiels. Les mots d'une phrase au contraire n'ont que des rapports extérieurs de contiguïté. L'enfant, pour apprendre par cœur un résumé de leçon par exemple, en répète chaque élément, chaque proposition, jusqu'à ce que, dans sa mémoire, les mots s'appellent automatiquement l'un l'autre selon ces rapports de contiguïté. C'est là le mécanisme même. Aux rapports internes des idées n'est-ce pas substituer les rapports extérieurs des mots, et cela n'est-il pas inadmissible pour une pédagogie qui condamne définitivement tout procédé mécanique?

« Il ne faut pas apprendre sans comprendre. » L'évidence superficielle de ce lieu commun pédagogique avait déjà, semble-t-il, convaincu tous nos maîtres. On leur a dit, en outre, invoquant l'autorité de Rousseau, que « apprendre par cœur ce n'est pas

apprendre », et cela aussi est devenu un lieu commun. Comme Émile, les élèves de nos écoles primaires n'ont donc à douze ans à peu près rien appris par cœur, sauf peut-être les morceaux de récitation, que la plupart savent du reste très imparfaitement. On n'utilise plus la merveilleuse souplesse plastique qu'a chez l'enfant la mémoire mécanique et verbale. On a tant critiqué les procédés pédagogiques d'autrefois et le savoir indigeste qui en était la conséquence, l'on a en même temps depuis trente ans si souvent répété à nos instituteurs et à nos professeurs qu'ils doivent faire servir l'enseignement à l'exercice de toutes les facultés, à la culture de l'esprit, que beaucoup, et surtout peut-être parmi les meilleurs, ont fini par y voir leur tâche unique; dès lors le savoir positif, matière de l'enseignement, devient un moyen qui n'a de prix qu'en vue de cette fin dernière. Si l'on demande à un instituteur en conférence pédagogique, ou à un élève-maître d'école normale, quel est le but de l'enseignement de l'histoire ou de l'enseignement des sciences naturelles, ils répondront immédiatement que c'est d'exercer l'esprit et d'aiguiser le jugement. Maintes fois, dans des écoles normales, nous avons assisté à des leçons de pédagogie où l'on étudiait les procédés de l'enseignement historique, mathématique ou scientifique : le professeur expose comment la matière dont il s'agit fournit une occasion de développer le jugement; et, après s'être arrêté longuement sur ce point, il passe rapidement sur les autres. Consciemment ou non, nos maîtres n'attachent plus assez de prix aux connaissances précises, et ne sont pas convaincus de la nécessité de les exiger des élèves. Un fait remarquable à cet égard est l'abus de l'interrogation socratique.

Toute classe est divisée en deux parties, une interrogation sur la leçon faite à la classe précédente, puis une leçon nouvelle. Pas plus dans la deuxième partie de la classe que dans la première, les élèves ne doivent rester passifs et il faut les interroger encore. De cette façon chaque sujet de leçon donne lieu à deux interrogations qui ont lieu à deux classes successives. Mais ces deux interrogations ne devraient pas avoir le même caractère. La première a pour but d'associer les élèves à la leçon du maître, de leur donner l'occasion d'exercer leur jugement, de diriger d'une façon judicieuse leur réflexion pour leur faire trouver par

eux-mêmes les rapports des choses; c'est l'interrogation dite socratique. Une des qualités essentielles d'un bon maître est certainement l'habileté à la manier; à savoir poser d'une façon claire des questions collectives et à savoir désigner judicieusement l'élève qui doit répondre de telle façon que les meilleurs entraînent les autres, mais aussi que tous puissent dire un mot et apporter leur contribution; à savoir laisser à chaque élève interrogé le temps d'exprimer avec l'aide du maître sa pensée plus ou moins confuse, mais passer pourtant assez rapidement d'un élève à l'autre pour que l'attention de tous soit tenue en éveil; à savoir enfin discerner ce que l'on peut faire trouver aux élèves par la réflexion, et les données de fait qu'il est indispensable de leur fournir. La seconde au contraire est une interrogation de vérification. Il s'agit de constater si les élèves ont ou non retenu les faits importants de la leçon précédente et les notions essentielles et précises qui en ont été dégagées; et cette interrogation-là doit procéder tout autrement que la première. Ces notions et ces faits auront été résumés en termes clairs; les questions à poser seront donc à peu près les mêmes pour tous les enfants. Il n'y a plus rien à trouver, et c'est avant tout à la mémoire que l'on s'adresse. Puisqu'il s'agit de contrôler le résultat du travail personnel, chaque élève est interrogé à part, le maître ne passant au suivant que lorsqu'il s'est rendu compte de ce que sait le premier; les camarades n'ont pas à intervenir pour aider l'élève interrogé; les cahiers et les livres doivent être fermés; le maître lui-même intervient le moins possible; et enfin toute défaillance, toute insuffisance dans la réponse, toute hésitation injustifiée doit être suivie d'une sanction, réprimande ou travail supplémentaire.

Or, la plupart des maîtres négligent la vérification. A la moindre hésitation d'un élève, ils reprennent l'interrogation socratique, ils veulent lui faire trouver ce qu'il a négligé d'apprendre, et ils refont en réalité une seconde fois la même leçon de la même manière. Cette seconde classe est vivante, plus vivante encore même que la première, car les souvenirs fragmentaires et confus que les élèves ont, même sans aucun travail d'étude, gardé de la leçon précédente leur permettent des réponses plus abondantes. Ceux-ci sont satisfaits d'eux-mêmes,

car ils ont eu le plaisir de comprendre; et ils donnent également satisfaction à leur maître qui a eu le plaisir de les associer à sa pensée. Et c'est bien à tort; car si la leçon a été comprise, elle n'aura pas à coup sûr été apprise; au bout de peu de jours l'oubli aura fait son œuvre, et il ne restera rien de ces souvenirs incomplets et fragiles que, seul, le travail personnel aurait pu préciser et fixer.

Et ce n'est pas seulement dans les classes que l'interrogation socratique se substitue indûment à l'interrogation de vérification, mais trop souvent dans les examens mêmes. Voici un fait que nous avons vu souvent se reproduire dans les examens du brevet élémentaire ou du brevet supérieur. Un élève, interrogé en histoire sur une question capitale, ne donne aucune réponse satisfaisante. L'examinateur, avec une bienveillance nécessaire, précise sa question, indique la voie, divise le sujet. Les réponses de l'élève continuent à témoigner d'une ignorance scandaleuse. Il n'y aurait pas à aller plus avant : il devrait être renvoyé avec une note très mauvaise ou nulle. Mais voilà que l'examinateur institue une véritable interrogation socratique. Le candidat a certainement entendu sur cette question ou des questions connexes des leçons d'histoire; il n'a point appris ces leçons; mais, grâce à l'excitation nerveuse de l'examen, des associations d'idées se produisent, et, dans l'obscurité de sa mémoire, reparaissent des souvenirs fragmentaires et confus; bien dirigé il parvient à les préciser un peu, à les relier tant bien que mal, et à produire quelques réponses judicieuses. Il a peu de connaissances acquises, mais il fait preuve de jugement et d'intelligence. Il obtient une note moyenne ou même un peu supérieure à la moyenne. Et il prouve ainsi à ses camarades qu'il est inutile d'étudier ses leçons, et qu'à l'examen on se tire toujours d'affaire avec un peu d'intelligence et de présence d'esprit. Chose grave : cette confusion de l'interrogation de vérification et de l'interrogation socratique, beaucoup d'examinateurs comme beaucoup de maîtres dans leur classe la commettent sciemment. En disciples de Montaigne, ils sont moins préoccupés des connaissances que l'élève a pu emmagasiner dans sa tête, que du profit qu'il a pu en tirer pour la culture de son jugement.

III

Rien n'est plus étrange que de voir proposer à notre enseignement d'aujourd'hui, et surtout à notre enseignement primaire, cet idéal d'un pédagogue du XVIe siècle épris avant tout d'élégance intellectuelle, et qui, au surplus, écrivit son chapitre de pédagogie en pensant à l'éducation d'un enfant de la noblesse, destiné à vivre dans une société aristocratique d'une vie mondaine et oisive. On est alors à l'époque de la Renaissance, et l'enthousiasme des esprits cultivés va tout entier aux lettres anciennes retrouvées. L'élève ornera donc son esprit par la lecture des bons auteurs ; c'est dans ce commerce intime et prolongé qu'il trouvera l'occasion de former son goût et d'aiguiser son jugement. Toutes les autres études ne viennent qu'à titre accessoire, et l'on ne s'y arrête que dans la mesure où elles contribuent à cette œuvre de culture. Trop de savoir rend les enfants « inaptes à la conversation civile et les détourne des meilleures occupations ». Quelle aurait été d'ailleurs l'utilité pratique de l'histoire par exemple pour un élève qui ne devait jamais avoir l'occasion, étant donné le régime politique du temps, de participer au gouvernement de son pays ? La lecture des historiens ne pouvait être qu'une occasion nouvelle de former le goût littéraire et la conscience morale ; on y cherchait surtout de beaux récits, des discours bien composés, des traits de caractère dont l'interprétation pût fournir une riche matière à la réflexion et à la discussion ; et l'on avait, au surplus, peu souci de l'exactitude historique des faits et des témoignages contenus dans ces récits. Quant aux sciences proprement dites, telles qu'on les enseignait alors, formelles et verbales, purs exercices d'école, elles ne pouvaient avoir d'utilité pratique ni de valeur éducative ; ce n'est que plus tard qu'on apprendra la méthode qui consiste à observer la réalité concrète, à interroger les faits, à en induire des lois positives permettant à la fois de comprendre la nature et d'agir sur elle.

Sur les passages les plus célèbres et les plus souvent cités du chapitre de l'Institution des enfants ou de celui du Pédantisme, sur ceux même qui sont devenus des lieux communs, on est

exposé aux plus grossiers contresens ou du moins à une incompréhension totale, si l'on considère ces textes en eux-mêmes comme on le fait trop souvent, abstraction faite de leurs conditions historiques, et si l'on cherche à les appliquer à l'école moderne, à la science ou à l'histoire telles qu'elles sont aujourd'hui. Montaigne dans sa critique avait toujours en vue les connaissances enseignées dans les écoles de son temps, et il vise même le plus souvent telle ou telle pratique pédagogique particulière, qu'il avait vu appliquer dans tel collège déterminé qu'il connaissait bien.

Dans nos écoles d'aujourd'hui à tous les degrés nous avons à former des hommes pour qui le travail utile sera un devoir en même temps qu'une nécessité, et la fin de leur éducation est bien différente de celle du jeune noble du XVIe ou du XVIIe siècle. Un goût cultivé, un jugement sûr et droit, sont des qualités précieuses, mais elles ne peuvent suffire à tout.

Notre élève doit être plus tard un citoyen; et l'histoire acquiert par là une fin utilitaire : ce n'est pas assez de glaner çà et là dans le champ de l'histoire de belles anecdotes; ce n'est pas assez d'instituer à la façon socratique des entretiens sur les grands événements ou les grands personnages historiques, fût-ce même à l'occasion d'une visite à un monument célèbre ou à un lieu illustre comme le conseille Montaigne. A notre époque d'agriculture intensive, d'industrie à outrance, de commerce démesuré, la nécessité pressante se fait sentir de développer l'enseignement professionnel. Combien urgent en particulier est l'organisation d'un enseignement agricole dans nos écoles rurales! Nos paysans ne modifient qu'avec une lenteur désespérante leurs traditionnels procédés; l'industrialisation de l'agriculture par la chimie, réalisée déjà ailleurs est encore chez nous dans l'enfance, et, avec un sol plus riche qu'aucune autre nation du monde, avec la même quantité de travail humain, le rendement à l'hectare est très notablement inférieur à celui qu'on obtient dans des pays voisins. Comment développer cet enseignement professionnel agricole si, dès l'école primaire, nos enfants continuent à ignorer les notions des sciences naturelles comme ils ignorent à peu près leur histoire nationale? Les éléments des sciences ne doivent pas entrer dans nos programmes comme

une occasion nouvelle de gymnastique intellectuelle, et un moyen d'exercer le jugement; il ne s'agit pas d'en goûter en passant « la croûte première »; il faut que l'élève se les assimile d'une façon effective, précise, durable pour toute sa vie.

Mais l'école ne manque pas seulement son but utilitaire; cette éducation même de l'esprit, cette œuvre de formation du jugement auquel on sacrifie tout le reste, faute d'être adaptée dans ses moyens aux conditions de la vie actuelle, échoue en réalité.

En effet, si l'on considère les exercices de l'école comme étant avant tout une gymnastique intellectuelle, on doit en arriver fatalement à négliger le réel, à isoler l'école d'avec la vie. Par une sorte de dialectique formelle, on se propose de combiner de toutes les manières possibles certaines données, de façon seulement à aiguiser l'esprit et à l'habituer à raisonner juste; la matière dès lors de cette dialectique importe peu; car, que les données en soient ou non conformes aux faits, il suffit que, une fois admises, on les enchaîne selon les règles formelles du raisonnement. Des maîtres intelligents n'échappent pas à cette conséquence. Dans un cours complémentaire, il y a quelques semaines, nous avons vu un très bon instituteur, instruit et cultivé, poser à ses élèves le problème suivant : on donnait le salaire total reçu par un homme et une femme travaillant ensemble, le nombre de jours de travail de la femme et celui de l'homme, enfin la différence des salaires journaliers de chacun; on demandait de calculer ces salaires. Le problème fut résolu par un élève au tableau avec beaucoup de sûreté dans le raisonnement et de rigueur dans l'emploi des termes; le maître dirigea l'exercice selon une méthode irréprochable. La réponse fut que les salaires journaliers étaient de 4 francs par jour pour l'homme et de 3 francs pour la femme. Nous demandâmes au maître si, dans la localité où nous étions, on pouvait, à ce moment, en mai 1917, se procurer la main-d'œuvre à aussi bon compte. « Non certes, dit-il; on donne à un valet de ferme jusqu'à deux cents francs par mois, ce qui est inouï.... » Et il nous fallut développer explicitement notre observation pour qu'il en comprît la portée. Une jeune institutrice, ancienne élève de l'école normale, donne devant nous, en janvier 1917, quelques semaines après le second emprunt de la Défense Nationale, un problème d'intérêt

où le cours de la rente 3 p. 100 est indiqué à 98 fr. 70. Un excellent candidat au brevet supérieur, interrogé en physique sur les instruments d'optique, répond d'une façon satisfaisante; il prouve même une connaissance précise de la lunette astronomique, la décrit avec exactitude, en expose avec méthode la théorie et le fonctionnement, et l'interrogateur va lui attribuer la note maxima, quand nous lui posons à notre tour quelques questions sur les conséquences de la découverte de la lunette astronomique; il fait preuve alors d'une ignorance totale; visiblement son attention ne s'est jamais portée là-dessus; il ne soupçonne pas que la lunette astronomique a bouleversé les idées reçues sur le système du monde, sur l'enchaînement des phénomènes célestes, et comment grâce à elle la science astronomique a contribué à l'évolution des dogmes et des idées philosophiques, comment, par toutes sortes de répercussions pratiques lointaines, l'astronomie, grâce à elle, a transformé même les conditions économiques et sociales. Cet élève avait étudié la lunette astronomique en elle-même, comme un autre instrument d'optique, d'une façon théorique et géométrique, sans égard à la réalité concrète. Il n'est pas jusqu'aux formidables événements de la guerre actuelle qui, n'était l'émotion intense qui étreint les maîtres et les élèves, n'apparaîtraient, à la façon abstraite dont on les expose dans certaines classes, comme la simple et banale matière d'un exercice d'école. La propagande patriotique que l'on mène dans l'école et en dehors de l'école revêt trop souvent la forme oratoire, s'adresse presque exclusivement au sentiment, et aux sentiments les plus généraux; on célèbre l'héroïsme de nos soldats comme celui de leurs aînés de 1870 sans marquer que toutes les vertus militaires, dans les conditions si inattendues de la guerre actuelle, revêtent une forme nouvelle et particulière qu'il faudrait dégager des faits, analyser et préciser scrupuleusement. Pour que l'action morale de l'instituteur fût efficace, il faudrait qu'on la sentît inspirée par la réalité actuelle, concrète et vivante. Dans nos cours supérieurs ou complémentaires, dans nos écoles primaires supérieures, nous voudrions voir certaines leçons de sciences ou d'histoire complètement transformées dans leur plan, dans leurs développements, dans leur importance relative. Peut-on faire sur le téléphone ou la télégraphie sans fil,

sur l'azote et l'acide nitrique, sur la chimie des explosifs, les mêmes leçons qu'avant la guerre sans y rien modifier? Peut-on mentionner sans détails, comme on le faisait jadis, la réunion de l'Alsace à la France aux traités de Westphalie, et sans ajouter des précisions sur l'état politique et administratif de la province, sur la nature et par conséquent la fragilité des liens qui la rattachaient au Saint-Empire romain germanique ? Les traités de 1815, les phases de la question d'Orient et la guerre de Crimée ou d'autres questions connexes, et, en géographie, l'étude des grandes puissances de l'Europe ne seront-elles pas présentées dans beaucoup de leurs parties avec un relief nouveau et différent? A la lumière des événements actuels, que de détails de l'histoire du XIX[e] siècle ou de la géographie de l'Europe acquièrent une importance jusqu'alors inaperçue! Plutôt que par de continuels appels au sentiment, qui semblent à la longue une rhétorique formelle et vaine faite de lieux communs, c'est en étudiant les faits actuels et passés, scientifiques, historiques, géographiques, économiques, d'une façon méthodique et objective, en s'attachant aux détails caractéristiques, à ceux dont les événements actuels ont montré l'importance jusqu'alors inaperçue, qu'on alimentera d'une façon substantielle et efficace la propagande patriotique à l'école et hors de l'école. Et il faut ajouter que ces leçons doivent être apprises par les enfants, qu'ils doivent retenir les faits avec leurs dates s'il s'agit d'histoire, avec les détails précis, les indications numériques essentielles s'il s'agit de science ou de géographie. Si ces faits ne restaient pas gravés dans la mémoire de l'enfant, celui-ci n'emporterait de la classe que des impressions et des sentiments, qui, faute de support intellectuel, s'évanouiraient bientôt dans le vague et l'imprécision. La matière disparue, ces leçons-là comme les autres n'apparaîtraient plus à son souvenir que comme une série d'exercices formels où l'on a donné à son jugement l'occasion de s'exercer.

D'une façon générale, ce n'est que par sa matière, par son contenu positif, que l'enseignement de l'école peut garder le contact avec la réalité extérieure et avec la vie. Et il ne suffit pas même qu'il s'appuie sur les faits. Si ces faits ne sont pas gravés dans la mémoire de l'enfant, si l'on n'exige de lui l'effort

nécessaire pour apprendre, le contact de l'école et de la vie est précaire. Et, alors que l'enseignement devrait être le moyen essentiel de l'éducation, on s'aperçoit que, sauf de rares exceptions, chaque élève réalise en lui-même comme deux personnalités différentes, à peu près complètement abstraites l'une de l'autre. Il est tour à tour l'élève qui, assis sur le banc, écoute, discute, récite, et l'enfant qui, dans la cour de l'école ou dans sa famille, joue, vit et agit selon des habitudes qui n'ont rien de commun avec les exercices de l'école.

Par cela même qu'elle s'isole de la vie, l'école ne peut que manquer sa fin éducative. Il y a un siècle et demi déjà que, à l'enseignement secondaire tel qu'il se donnait en France depuis la Renaissance et tel, dans ses principes essentiels, que la tradition en a été transmise à l'Université française par les collèges des Jésuites principalement, les Encyclopédistes reprochaient l'abus de l'argumentation considérée comme éminemment propre à aiguiser l'esprit, sa discipline dialectique et rhétoricienne vide de substance positive. A la vérité, on développait ainsi par la pratique de la discussion la faculté oratoire et l'esprit critique. Mais ces qualités toutes formelles se concilient fort bien avec le vide absolu dans l'ordre intellectuel et dans l'ordre moral. Bien plus, elles l'engendrent. A prendre toutes les idées comme matière d'argumentation, à traiter toute vérité quelle qu'elle soit comme un moyen, l'esprit acquiert nécessairement un certain scepticisme, que l'on en arrive d'ailleurs parfois à regarder comme un signe de distinction et d'élégance intellectuelle. L'éducation nationale contribuerait donc à développer chez l'élite intellectuelle du pays le scepticisme, et cette faculté oratoire dont la race latine est déjà douée naturellement. Et si l'on adapte à l'enseignement primaire la même discipline pédagogique, on formera une masse populaire apte à goûter ces qualités et à se laisser diriger par des orateurs, une masse populaire qui appréciera chez les hommes d'État leur art de bien dire et leurs facultés rhétoriciennes, plutôt que le sérieux du caractère, la fermeté dans les convictions, la méthode et la persévérance dans le travail, la compétence technique et la capacité d'organisation dans la direction des affaires. Berthelot indiquait un jour ce danger; il disait avec raison que les consé-

quences politiques en pouvaient être incalculables, et il comptait, lui, sur une éducation scientifique pour le conjurer.

Mais il faut tout dire. La doctrine libérale que nous discutons, révolutionnaire et bienfaisante quand en pédagogie elle opposa au principe d'autorité le principe de la libre discussion, de la réflexion personnelle et de l'individualisme, est devenue par une fortune singulière la doctrine de ceux qui, aujourd'hui, veulent faire à la raison sa part. Les sciences ne seraient qu'un ensemble de symboles sans objectivité et propres seulement à nous présenter des phénomènes, un résumé aussi commode que possible pour nous. Il ne pourrait plus être question, au sens que la tradition attache à ces mots, de la vérité ou de la fausseté d'une loi. Le critérium de la valeur d'une proposition scientifique, quelle qu'elle soit, résiderait uniquement dans son utilité pratique, et, comme on dit, dans « la réussite » des actes dont elle est la norme. Dès lors, on ne peut parler de la valeur éducative de la science, de son influence morale, de sa vertu émancipatrice de l'esprit et de la conscience. Ce sont là deux ordres de faits radicalement hétérogènes l'un à l'autre. Les enfants qui ont pour l'avenir des préoccupations utilitaires, et les élèves de nos écoles primaires sont dans ce cas, apprendront, puisqu'il le faut, ces recettes pratiques. Mais la véritable éducation de l'esprit et du cœur, la formation de l'homme, ne pourra s'accomplir que par les procédés formels de la pédagogie libérale et par les traditionnelles humanités.

Mais, l'école laïque ne peut s'arrêter à des doctrines qui, malgré les noms nouveaux dont on les décore, ne sont que des formes plus ou moins rajeunies du mysticisme. La pensée laïque, si elle veut rester elle-même, devra toujours en revenir à la vieille tradition rationaliste d'après laquelle la raison ne prend conscience d'elle-même et ne se développe qu'en assimilant complètement le vrai. Tel était bien le principe de la pédagogie du moyen âge et de la scolastique dont on a dit trop de mal, et c'est ce qui explique son ardeur pour étudier et apprendre. Mais pour elle le vrai et l'intelligible c'étaient surtout des idées pures, des formes sans matière, des abstractions verbales sans vie et sans réalité, et la critique de la pédagogie libérale fit une œuvre salutaire en ruinant toutes ces idoles. Pour le rationalisme

moderne le vrai consiste dans la connaissance précise des phénomènes concrets acquise par tous les moyens dont dispose l'observation, dans celle des lois positives qu'en dégage l'induction scientifique, et dans les applications de ces lois; l'intelligible n'est pas je ne sais quelle réalité suprasensible : il n'est pas autre chose que le monde extérieur lui-même, celui que nous révèlent nos sens, celui dans lequel nous vivons et nous nous mouvons. Ce monde, la science le pénètre, lentement certes, et en hésitant, et par des approximations qu'il faut sans cesse préciser, et au prix même d'erreurs qu'il faut sans cesse rectifier; dans ces tâtonnements la raison humaine apprend à pratiquer la modestie, à observer la prudence dans ses affirmations, à se garder du dogmatisme naïf qui ignore la complexité des choses. Mais enfin la connaissance avance, et ce que déjà nous savons d'une façon certaine, les probabilités plus ou moins vérifiées elles-mêmes, les perspectives de lumière que projette parfois la science sur la masse infinie et encore confuse des phénomènes, nous permet de conclure à la complète intelligibilité de l'univers et des choses. Et, dès lors, l'œuvre de l'éducation ne peut se proposer de former l'instrument de l'esprit et de donner au jugement de la rectitude et de la pénétration, indépendamment de la matière enseignée. L'école laïque ne peut être émancipatrice de la pensée que par la vertu même des connaissances positives qu'elle inculque à l'enfant. Nous voulons des hommes à l'esprit clair et consciencieux, qui ne se laissent abuser par aucun sophisme; qui aient le sentiment de la complexité des choses et de la difficulté de la connaissance et réservent donc leur assentiment devant tout ce qui est obscur et hypothétique, mais qui sachent pourtant donner une adhésion entière, énergique et ferme, sans vain scepticisme, à toute vérité de fait scientifiquement constatée ou démontrée. Quelle salutaire discipline dès lors que celle qui oblige l'enfant à l'étude personnelle sérieuse, qui, après lui avoir fait observer les faits, après lui en avoir fait analyser les conditions et dégager les lois, l'oblige à s'assimiler ces faits et ces lois dans leur formule rigoureuse, au prix même d'un labeur pénible! Ce n'est vraiment que par l'acquisition de ce savoir précis et durable que l'enfant peut acquérir le sentiment, l'amour et le respect de la vérité. Pour

reprendre les vieilles formules rationalistes, mais en les interprétant cette fois en un sens positif, l'intellect n'actualise ses puissances que dans la pensée adéquate de l'intelligible, en se confondant avec l'intelligible qui est son objet, sa forme et sa fin.

Il faut donc définitivement renoncer à cette hérésie pédagogique acceptée comme un dogme, que la matière de l'enseignement, faite avant tout pour servir à la culture supérieure de l'esprit, n'est que l'occasion d'une certaine gymnastique intellectuelle par laquelle s'exercent les facultés; que, sans laisser des traces par elle-même, elle peut, grâce aux entretiens de l'école, être tournée au profit de la culture supérieure de l'esprit et du cœur, de même que le suc des fleurs disparaît mais est transformé par le travail des abeilles « en un miel qui est tout leur ». Il faut qu'on soit convaincu que les règles de la grammaire ou de l'arithmétique, les notions des sciences physiques et naturelles, l'histoire et la géographie, valent par elles-mêmes. Ces connaissances positives ont aujourd'hui une utilité pratique telle que, sans elles, l'enfant ne pourrait jamais développer sa valeur économique individuelle et sociale; et en outre, c'est seulement en obligeant l'enfant à se les assimiler d'une façon durable, qu'on pourra réaliser l'œuvre d'éducation intellectuelle et morale de l'homme, au sens actuel de ce mot. Dès lors, les leçons du maître, pour atteindre leur fin, devront toujours se traduire en notions claires, précises et sûres, qui en définitive seront confiées à la fidélité de la mémoire de l'élève.

S'il en est ainsi, ne faut-il pas, dans tout enseignement, surtout dans l'enseignement primaire élémentaire, faire une part légitime à certains de ces procédés qu'avec raison on appelait des procédés mécaniques, mais qu'à tort on a trop décriés? Et ces lieux communs superficiels, que « apprendre par cœur n'est pas apprendre », ou que « il ne faut pas apprendre sans comprendre » ne doivent-ils pas nous être suspects, d'autant plus suspects peut-être qu'ils sont plus souvent invoqués, et que par conséquent, sur la foi de la tradition, on les admet sans la moindre critique?

C'est ce que nous examinerons dans un prochain article.

A. Aubin.

La Guerre et l'Apprentissage[1].

I. — Cours d'apprentissage du XIIIe arrondissement.

1. — *Cours organisés par le Comité de patronage des apprentis.*

La crise de l'apprentissage, qui a fait depuis quelques années écrire tant d'articles, exposer tant d'idées, a une cause qu'on n'a peut-être pas suffisamment mise en évidence : jusqu'ici on a fait, plus ou moins bien et en nombre répondant ou non aux véritables besoins, des apprentis pour telle ou telle industrie; mais on ne s'est généralement pas préoccupé de considérer les enfants, tous les enfants, et de les diriger vers un métier.

Les apprentissages ont donc été faits, plus ou moins rationnellement ou plus ou moins complètement, suivant que les chefs des diverses industries s'occupaient ou non, avec des succès divers, d'assurer le recrutement de leur personnel.

Il peut paraître étrange qu'il se soit trouvé des industriels ne se préoccupant pas d'assurer le recrutement de leur main-d'œuvre. Cela est cependant; il y a eu, et en abondance, des gens qui pensaient toujours trouver des ouvriers sans former d'apprentis, c'est-à-dire récolter sans semer. Cela n'a pas réussi davantage en industrie que cela ne réussirait en agriculture, s'il se trouvait par hasard quelqu'un voulant en tenter l'expérience.

Les Comités de patronage des apprentis de Paris semblent les premiers organismes qui, à Paris du moins, ont pris le problème dans son véritable sens, c'est-à-dire se sont proposé

---

1. Dans plusieurs arrondissements de Paris, des ateliers d'apprentissage ou de préapprentissage ont été ouverts dans les premiers mois de la guerre. On trouvera brièvement exposé dans les pages suivantes ce qui a été fait dans le XIIIe et dans le XXe arrondissements. Pour chaque arrondissement, sont en outre indiquées les ressources offertes, dans les écoles publiques, aux enfants à qui l'on veut donner un complément d'éducation générale et professionnelle.

d'atteindre le plus grand nombre d'enfants possible, de discerner leurs aptitudes et de les diriger vers l'industrie qui paraît leur convenir.

Les Comités de Patronage des apprentis ont une existence légale. Ils se composent de personnes de bonne volonté réunies sous la direction du maire de l'arrondissement, président de droit du Comité. Toutes les industries d'un arrondissement peuvent y être représentées. Complétés par les Comités d'Enseignement technique institués par les décrets Couyba, ils forment un organisme cohérent et qui, théoriquement, permet d'apporter aux différents problèmes de l'apprentissage des solutions heureuses.

Comment ont-ils fonctionné depuis leur fondation qui remonte à 1912, quoique la loi qui les institue date de 1892?

On se rendra aisément compte de ce qu'a pu être ce fonctionnement, quand nous aurons dit que le législateur de 1892 n'a oublié qu'un point, c'est l'inscription au budget, à un titre quelconque, des organismes en question.

En raison des efforts faits par le maire du XIIIe arrondissement, M. Guérineau, industriel éclairé, qui sut s'entourer de collaborateurs dévoués, le Comité de patronage des apprentis de cet arrondissement avait, au moment de la déclaration de guerre, une certaine activité. Mais son action était limitée à la propagande en faveur de l'apprentissage et au placement.

En ce qui concerne la propagande, c'est surtout dans les écoles, auprès des enfants et, par eux, atteignant les parents, que certains résultats purent être obtenus.

La notice suivante insérée dans les livrets scolaires des élèves des premières classes de l'école primaire indique le sens de cette propagande.

AVIS

Au moment de quitter l'école se pose pour l'enfant le plus grave problème, celui de choisir une profession.

Ce qu'il y a de mieux pour lui, c'est d'apprendre un métier.

De plus en plus l'homme et la femme qui ont appris un métier sont assurés de moyens d'existence meilleurs et plus sûrs, quoi qu'il puisse arriver.

Il est nécessaire de réellement connaître son métier : c'est la condition essentielle pour devenir un bon ouvrier et obtenir des salaires élevés. Il faut donc, avant d'entrer en apprentissage, s'assurer qu'on va vraiment apprendre le métier choisi.

Il faut s'inquiéter de cela plus que du gain immédiat qui sera obtenu. Si l'on gagne beaucoup de suite, on peut être assuré qu'on n'apprendra pas de métier. On risque alors de payer toute sa vie pour les premières années pendant lesquelles on aura voulu gagner, lorsqu'on ne savait rien.

C'est le plus important devoir des parents de réfléchir à cela.

D'ailleurs, pour les enfants aux besoins de qui les parents ne peuvent pas subvenir, il existe des métiers dans lesquels les apprentis sont logés et nourris.

Il importe donc de se renseigner.

S'adresser pour cela au : *Comité de patronage des apprentis du XIIIe à la mairie, place d'Italie.*

Quant au placement, il était fait dans un esprit qu'indiquent suffisamment les lignes suivantes, extraites du rapport du Conseil d'administration en fin d'exercice 1913 :

« Pour les jeunes gens, le bureau de placement pur et simple — celui qui borne son rôle à mettre en présence l'employeur et l'employé — est un non-sens ; c'est un danger, et son fonctionnement non guidé par la sollicitude envers l'apprenti et par la préoccupation de son enseignement technique et professionnel, est de nature à prolonger et à aggraver la crise de l'apprentissage. »

Quoi qu'il en soit, malgré le zèle déployé, les résultats étaient insignifiants : trente enfants placés en une année, et, pour la plupart d'entre eux, garanties assez illusoires en ce qui concerne la réalité de l'apprentissage. Vint la guerre ; pendant les premières semaines qui suivirent la mobilisation, il ne fut point question d'apprentissage. Au milieu des tragiques préoccupations d'août et des premiers jours de septembre, qui eût tenté d'y intéresser l'opinion ?

Cependant bientôt M. F. Buisson, dont l'esprit toujours en éveil s'intéresse particulièrement aux questions d'éducation, était frappé du danger que constituait l'oisiveté des jeunes gens mis à la rue du fait de la fermeture des ateliers. De plus, avec sa sagacité coutumière, M. F. Buisson pensait, en août 1914, qu'après la guerre, la crise de main-d'œuvre serait grave, qu'il

fallait de suite y parer. Comment? En mettant devant les étaux ou les établis laissés libres par les mobilisés les enfants inoccupés, auxquels il fallait donner, en raison des circonstances, un apprentissage intensif.

M. F. Buisson qui figure parmi les Membres Fondateurs du Comité de patronage des apprentis du XIIIe provoqua la réunion du bureau et y exposa ses vues. M. Kula, créateur de l'*Atelier d'apprentissage des Epinettes*, vint exposer ce qu'il y avait fait. Immédiatement les bonnes volontés se manifestèrent, bientôt secondées par le Secours National qui consentit à subventionner la création d'ateliers d'apprentissage. L'institution, qui depuis les débuts de la guerre dispense, avec tant de discernement et d'équité, les subsides capables d'en atténuer les maux, s'est honorée en estimant que l'instruction professionnelle de la jeunesse était une forme d'assistance qui méritait de retenir son attention.

Dès la fin de septembre 1914, quelques jeunes gens travaillaient le fer et le bois chez un industriel particulièrement dévoué, M. Rivière, fabricant de voitures. Des affiches furent apposées dans l'arrondissement, et en quelques jours, plus de deux cents jeunes gens de treize à quinze ans se firent inscrire. L'élan était donné. Des ateliers d'apprentissage qui existaient déjà avant la guerre, mais qui étaient fermés, furent rouverts. D'autres furent créés.

Le fonctionnement de certains d'entre eux fut entièrement assuré par des industriels. Dans d'autres, c'est le Comité de patronage des apprentis qui rémunéra en totalité ou en partie les contremaîtres chargés de l'enseignement.

La Direction de l'Enseignement de la Seine mit à la disposition du Comité un atelier installé dans une école et lui accorda toutes les facilités possibles.

On put ainsi faire travailler environ 200 garçons et 100 filles; ils reçurent soit un véritable apprentissage, soit un préapprentissage les mettant rapidement en mesure d'être utilisés dans des ateliers industriels et d'y achever leur formation professionnelle.

La reprise de l'activité économique s'étant produite depuis déjà de longs mois, des places sont offertes en grand nombre, et les jeunes gens, sollicités par l'appât d'un gain notable, ont trop

souvent quitté les ateliers bien avant d'y avoir appris tout ce qu'ils auraient pu.

Cependant leur séjour, même court, leur a été profitable; car ce sont justement les premiers éléments du métier qu'il est urgent d'enseigner aux enfants, suivant de bons principes. D'ailleurs, quand ils arrivent dans un atelier patronal déjà un peu formés, ils ont beaucoup plus de chances d'être utilisés à des travaux profitables au point de vue de leur instruction professionnelle, que lorsqu'ils sont tout à fait étrangers au maniement de l'outil. C'est dans ce dernier cas qu'on les utilise à faire des courses ou des travaux quelconques.

En moyenne, les jeunes gens restent six à huit mois dans les ateliers. Certains cependant y font un séjour plus long, quelques-uns y sont depuis plus de vingt mois. Malheureusement, il y en a toujours qui n'y font que passer un mois ou deux, le désir de gagner immédiatement étant plus puissant que le désir d'apprendre un métier. D'ailleurs, on observe que ceux qui ne font que passer dans un des ateliers d'apprentissage du Comité ne montrent, généralement, pas plus de stabilité ailleurs.

Est-il besoin d'ajouter que des efforts constants ont été faits pour inciter les jeunes gens à suivre soit un enseignement général, soit un enseignement professionnel théorique en dehors des ateliers, lorsque ces enseignements ne leur sont pas donnés à l'atelier?

C'est surtout du côté du dessin que les efforts ont été dirigés. Le Comité veille soigneusement à ce que les enfants suivent tous cet enseignement, soit aux cours municipaux, soit aux cours faits à la mairie sous les auspices du Comité par ses professeurs MM. Coullerey et Prost.

De plus les enfants non munis du certificat d'études sont invités à suivre l'enseignement général qui prépare à son obtention. Des livrets de caisse d'épargne leur sont attribués pour récompenser leur assiduité.

Enfin des cours de technologie, de chaudronnerie et d'électricité sont faits par l'Amicale des mécaniciens du XIIIe et du Ve à la mairie.

Des résultats ont été obtenus. Mais, et la constatation est pénible à faire, nos jeunes gens ressentent de l'éloignement

pour l'étude. De grands efforts doivent être faits pour qu'ils en comprennent davantage la nécessité.

Tels sont les principaux points qui caractérisent l'action, pendant la guerre, du Comité de patronage des apprentis du XIII[e]. Il nous semble possible de tirer les conclusions suivantes.

Dès que des moyens matériels, même restreints, peuvent être trouvés, l'initiative privée collaborant avec les services administratifs et complétant son action, produit de sérieux résultats au point de vue de l'apprentissage.

La propagande active faite par la méthode expérimentale a de réels effets, aussi bien sur la population ouvrière (parents et enfants) que sur les industriels.

Le moment est maintenant venu de donner à tous les enfants qui ne poursuivent pas leurs études à la sortie de l'école primaire un apprentissage réel.

Il est nécessaire que la réalisation de cet apprentissage soit rendu compatible, pour la presque totalité des enfants, avec une rémunération, faible mais réelle dès le début. L'aide financière apportée aux familles nombreuses est insuffisante.

L'école professionnelle est une solution que les difficultés budgétaires font craindre de voir limitée à un petit nombre d'enfants.

Des expériences tentées par le Comité de patronage des apprentis du XIII[e] montrent qu'il est possible de réaliser l'apprentissage véritable avec une rémunération. Il faut pour cela l'aide des grandes maisons, créant ou subventionnant des ateliers d'apprentissage. On peut adopter la méthode suivante : le temps de l'apprentissage divisé en deux parties, l'une consacrée à un travail productif comportant la rémunération nécessaire, l'autre réservée à l'enseignement du métier.

Il ne faut pas se dissimuler qu'il y a là de réelles difficultés et que de nombreuses bonnes volontés agissantes sont nécessaires pour les vaincre. Mais il est de la plus haute importance d'aboutir dans ce sens.

Mais, avant toutes choses, il faut que les sanctions de l'apprentissage soient établies, que nul n'ait le droit de qualifier *apprentis* des jeunes gens auxquels on n'apprend pas un métier, qu'on occupe comme des manœuvres spécialisés, comme de la main-

d'œuvre bon marché, au mépris de l'avenir des travailleurs comme de l'avenir de l'industrie elle-même. — Ch. QUILLARD, Vice-Président du Comité de patronage des Apprentis du XIIIe.

2. — *Cours complémentaires et cours municipaux d'apprentis.*

Les écoles publiques offrent, dans le XIIIe arrondissement, les ressources suivantes :

I. *Cours complémentaires. — Garçons.* — 1° Enseignement général : 18, rue du Moulin-des-Prés, 85 élèves. Ces jeunes gens préparent pour la plupart l'examen d'entrée aux écoles primaires supérieures. Les autres passent dans le commerce et l'industrie où ils sont assez recherchés.

2° Cours professionnels : 121, rue de Patay, 63 élèves. Ces élèves passent en grande majorité dans l'industrie (travail du fer) et dans le commerce. — TARTIÈRE, Inspecteur de l'Enseignement primaire.

II. *Cours complémentaires. — Filles.* — 1° Enseignement général : 159, rue de Tolbiac. 93 élèves réparties en 2 divisions. Elles vont, pour un tiers, vers les carrières de l'enseignement, pour un autre tiers vers le commerce, pour un sixième, vers les emplois d'administration ou de banque. Afin de répondre au vœu des familles, l'ouverture d'une section commerciale organisée dans la note de la section commerciale des écoles primaires supérieures est en préparation et doit être ouverte en octobre prochain.

2° *Enseignement manuel et ménager.* — Deux cours : 40, rue Corvisart, 74 élèves; 123, rue de Patay, 81 élèves. En tout 155 élèves. — Pour un tiers, ces jeunes filles se dirigent vers les emplois de bureau, de banque, d'administration; pour un sixième, vers le commerce, pour un autre, vers les professions manuelles, un autre encore vers l'enseignement, y compris le dessin.

Au mois de novembre dernier, il a été annexé au cours complémentaire, rue de Patay, *une classe de préapprentissage*. Voici en quels termes cette création a été annoncée au public :

« Cette classe est destinée aux jeunes filles de douze à quatorze ans qui désirent apprendre un métier.

Elle a pour objet de donner aux futures ouvrières :

1° Avec un complément d'instruction générale, des connais-

sances techniques qui leur permettent de choisir une profession conforme à leurs aptitudes et qui leur facilitent l'apprentissage de cette profession. Les travaux manuels sont orientés de façon à rendre les jeunes filles utilisables dès leur entrée à l'atelier.

2° Les connaissances ménagères pratiques indispensables à toute mère de famille. » — M. Ginier, Inspectrice de l'Enseignement primaire.

II. — Cours d'apprentissage du XXe arrondissement.

1. — *Œuvres de guerre.*

Au début des hostilités, Édouard Vaillant, le regretté député du XXe arrondissement, suggérait à M. Henri Karcher, maire de cet arrondissement — l'un des plus populeux de Paris — l'idée de créer des cours d'apprentissage à l'exemple de ceux qui fonctionnaient avec un succès reconnu dans le XIIIe.

Dans l'espace de quelques semaines, les bonnes volontés et les compétences furent groupées, et le comité de direction des apprentis constitué sous l'active présidence du maire.

Soustraire aux dangers de l'oisiveté et de la rue les jeunes gens de treize à dix-huit ans dont beaucoup étaient sans occupation depuis la fermeture de la plupart des ateliers; permettre aux uns de continuer l'exercice de leur profession d'avant-guerre dans des conditions aussi satisfaisantes que possible, aux autres de s'initier à la pratique de celle qu'ils avaient choisie, voilà le double but éducatif et professionnel que se proposa le Comité en organisant des cours théoriques et pratiques d'apprentissage et de préapprentissage.

La tâche ne laissait pas que d'être laborieuse et difficile, car on ne pouvait guère compter que sur des moyens de fortune. Mais de précieux concours vinrent bientôt en faciliter l'exécution, tant le projet apparaissait à tous opportun et utile au premier chef.

Le *Secours National* accorda une somme suffisante pour la mise sur pied de l'œuvre et promit une subvention régulière basée sur les journées de présence des élèves; il aida aussi à l'établissement d'une cantine pour le repas de midi des apprentis.

La Coopérative *la Bellevilloise* et un certain nombre d'industriels, cédant aux instances du Maire, offrirent bénévolement leurs locaux, cependant que des maîtres-ouvriers, possédant les qualités requises pour rendre vraiment fructueux les cours professionnels, se mettaient gracieusement à la disposition du Comité.

Des cours variés purent ainsi être créés : cours de mécanique, d'ébénisterie et de menuiserie, de sculpture sur bois, de bijouterie et de ciselure, de dessin d'ornement, d'art décoratif.....

Au mois de décembre 1914, les ateliers ouverts recevaient 486 élèves, tant jeunes gens que jeunes filles ; car, sur la demande des familles, des cours de coupe et de couture, de broderie au crochet de Lunéville, de sténo-dactylographie, de comptabilité et de langue anglaise avaient dû être organisés pour les futures ouvrières et employées de commerce.

La question si importante de la santé et de l'hygiène des apprentis n'a pas été négligée.

En dehors des heures affectées aux cours professionnels, les élèves ont profité de leçons de gymnastique suédoise et participé à des exercices de gymnastique respiratoire, et les jeunes filles ont été soumises régulièrement à un examen médical confié à à une interne des hôpitaux.

La Ville de Paris, qui suit de près tout ce qui peut contribuer à la solution de la crise de l'apprentissage, a mis généreusement à la disposition du Comité deux ateliers de travail manuel (fer et bois), établis dans les locaux scolaires et très convenablement outillés, ainsi que des maîtres-ouvriers expérimentés dont la collaboration éclairée a largement contribué au succès de l'initiative. Elle a fait plus. Sur la proposition de M. le Préfet de la Seine, elle a accordé une subvention spéciale de 2 000 francs dont une partie a permis de procéder à une distribution de récompenses consistant principalement en outils de travail, en « outils *d'honneur* ».

Plus de 1 300 jeunes gens et jeunes filles ont, à ce jour, profité des cours.

Grâce à la reprise partielle des affaires et au développement des industries travaillant pour la défense nationale, la plupart d'entre eux ont pu trouver un emploi bien rémunéré.

Actuellement les cours, au nombre de dix, sont fréquentés par 180 élèves, dont 80 jeunes filles.

*
* *

Le Comité de direction songe à ouvrir prochainement des ateliers de cordonnerie où les jeunes gens de treize à dix-huit ans et aussi les mutilés de l'arrondissement pourraient apprendre le raccommodage et la confection des chaussures.

Le prix des chaussures allant sans cesse en augmentant, et les réparations diverses devenant aussi de plus en plus onéreuses par suite de la cherté croissante des matières premières et du manque de main-d'œuvre, les apprentis cordonniers travailleraient en vue d'alléger, le plus possible, les charges de la Caisse des Écoles du XXe qui, après avoir consacré, en 1913, 9 551 fr. 80 à l'achat de 4 124 paires de galoches, a dû dépenser, en 1916, 59 809 francs pour l'acquisition de 7 383 paires de galoches et de souliers.

Le prix moyen de la paire de chaussures est passé ainsi en trois ans, de 2 fr. 30 à 8 fr. 10.

Et ce dernier chiffre, aujourd'hui, est sensiblement dépassé.

Le comité des apprentis, avec l'autorisation de l'Administration préfectorale et académique, désirerait également faire donner des leçons élémentaires d'entretien et de raccommodage de chaussures aux élèves les plus âgés des classes de garde du jeudi et des classes de vacances, afin de leur inculquer le goût du travail manuel avec des habitudes d'économie qui seraient des plus précieuses pour le présent et pour l'avenir.

Une fois chefs de famille, les cordonniers amateurs s'éviteraient bien des dépenses qui grèvent lourdement le budget de l'ouvrier.

Il est vivement à souhaiter que cette extension de l'œuvre bienfaisante du comité se réalise à bref délai.

« L'initiative du XXe arrondissement, développée à l'exemple du XIIIe, est intéressante à divers titres, disait l'an dernier M. Marcel Sembat, ministre des Travaux publics, au cours de la visite qu'il a faite à l'Exposition très réussie des travaux des élèves des cours d'apprentis, en compagnie de M. Albert Métin, ministre du Travail et de la Prévoyance sociale.

« Elle est intéressante par l'esprit pratique d'application de l'art à l'industrie, par l'assimilation des jeunes intelligences aux ressources de l'art et à leur utilisation à tous les besoins de confort de l'existence moderne, par le souci de l'hygiène, de la santé morale et physique des jeunes apprentis, et enfin par la culture de leur âme que l'on doit s'efforcer d'élever toujours aux conceptions de la beauté, au culte du génie de notre race. »

« L'exemple du XXe, a ajouté M. Albert Métin, portera ses fruits. Le gouvernement ne manquera pas de s'en inspirer — ainsi que de toutes les expériences tentées et résolues dans le même ordre d'idées, — afin de pouvoir instituer, organiser et développer, dès le lendemain de la guerre, l'enseignement technique des professions manuelles et artistiques qui doivent placer la France aux premiers rangs des grandes nations industrielles du monde. » — A.-E. André, **Inspecteur de l'Enseignement primaire.**

2. — *Cours complémentaires et cours municipaux d'apprentis.*

I. *Garçons.* — Deux cours complémentaires d'enseignement général, deux cours complémentaires professionnels et un cours d'apprentis entretenus par la Ville et fréquentés par près de 250 élèves, fonctionnent avec un succès croissant dans les écoles de garçons de la rue Henri-Chevreau, 26, de la rue Vitruve, 3, de la rue de Lesseps, 11, et de la rue des Panoyaux, 9. — A.-E. André, **Inspecteur de l'Enseignement primaire.**

II. *Cours complémentaires manuels et ménagers.* — L'organisation du cours d'apprentissage est née de la guerre, mais le XXe arrondissement offrait aux jeunes filles qui devaient quitter l'école la ressource précieuse de ses deux cours complémentaires manuels et ménagers qui fonctionnent depuis 1899. L'effectif de ces deux cours qui était, en octobre 1913, de 150 élèves s'est élevé, en octobre 1914, à 223 pour atteindre, au 1er octobre 1915, 260 élèves, soit une augmentation de plus de 100 élèves pendant les deux premières années de la guerre.

C'est que, dans cet arrondissement, les C. C. M. et M. sont demeurés fidèles à l'esprit qui présida à leur création : offrir à l'enfant de douze ou treize ans, *ayant* ou *n'ayant pas* le certificat

d'études, une année de transition féconde et heureuse entre la vie de l'écolière qui s'achève au certificat d'études et la vie de l'apprentie qui commence à l'atelier.

L'enseignement général très complet et très varié qu'on y reçoit occupe vingt-quatre heures et demie par semaine; huit heures sont consacrées au dessin, dix heures aux travaux manuels, coupe, lingerie, modes; six heures aux pratiques ménagères : raccommodage, nettoyage, repassage, cuisine. Aucun examen ne sanctionne, en rétrécissant les limites, l'enseignement donné suivant un choix judicieux et désintéressé de ce qui peut ouvrir largement l'esprit des jeunes filles sur des horizons nouveaux.

L'enseignement du dessin, compris avec toute la valeur qu'il a dans l'éducation générale et dans l'éducation professionnelle, l'enseignement du travail manuel et du ménage ont le même caractère désintéressé; ce n'est pas la technique de tel ou tel métier qui importe, c'est l'aptitude à se servir de ses yeux, c'est l'adresse manuelle permettant de réaliser avec goût et habileté des exercices aussi variés que possible avec les matières premières les plus différentes et les instruments les plus divers.

Deux caractères distinguent les C. C. M. et M. : 1° un enseignement souple qui laisse toute liberté d'évolution et d'adaptation hors du champ clos de la préparation aux examens et de la spécialisation prématurée du métier; 2° une activité intellectuelle et manuelle se pénétrant et s'exerçant en tout sens sans idée préconçue, mais propre à révéler les goûts, les aptitudes des jeunes filles, à favoriser le choix d'une profession en toute connaissance de leurs moyens et de leurs goûts, assurant ainsi dans le métier choisi la stabilité qui, seule, permet le perfectionnement professionnel.

Égaux par les services rendus, les cours du Comité des apprentis et les C. C. M. et M. sont très différents et ne répondent pas aux mêmes préoccupations.

Les cours d'apprentis accueillent immédiatement dans une spécialité la jeune fille qui sort de l'école avec son certificat d'études primaires et lui offrent, avec le travail pratique de l'atelier, la leçon théorique de son métier sous la forme de l'étude du dessin industriel. Les C. C. M. et M. permettent à l'enfant qui quitte la

classe du Certificat d'études de manifester ses aptitudes, ses répugnances et ses préférences, de faire libre choix d'un métier dont elle a pu apprécier la valeur, les ressources et l'intérêt en le comparant aux autres manifestations de son activité manuelle.

Ces cours, en faisant aimer l'activité intellectuelle qu'il faut entretenir, permettent à la jeune fille d'élargir sa vie d'ouvrière; car, de plus en plus, la machine remplacera l'ouvrier étroitement spécialisé, mais elle ne suppléera jamais aux qualités du bon ouvrier qui apporte à son métier son intelligence et son ingéniosité toujours en éveil.

En ce moment où la question du préapprentissage est à l'ordre du jour, ces cours ne réaliseraient-ils pas leur conception si, fidèles à l'esprit qui les a créés, ils s'émancipaient de leur forme trop scolaire pour s'aérer et laisser pénétrer du dehors quelques-unes des réalités de la vie qui attendent nos jeunes filles au seuil de leur vie professionnelle? — J. BERGEVIN, Directrice d'école.

Lettres de guerre.

On a conté naguère que dans l'abri d'un jeune officier, tué devant Verdun, on découvrit après l'assaut, sur une table improvisée, un livre ouvert, le dernier livre lu, médité, abandonné quelques instants avant de marcher à la mort. Ce livre était un exemplaire des *Caractères* de La Bruyère, ouvert sur une pensée du chapitre *De l'homme* : « La mort n'arrive qu'une fois, et se fait sentir à tous les moments de la vie : il est plus dur de l'appréhender que de la souffrir. »

Peut-être y a-t-il, dans cette tragique rencontre, si profonde de sens, quelque chose de trop arrangé, pour qu'on en accepte sans défiance la stricte authenticité. Et certes, la réalité du drame que nous vivons est trop haute et trop belle pour que les conteurs y ajoutent dès maintenant le prestige de la légende. Mais le souvenir de cette émouvante anecdote se présente naturellement à l'esprit quand on retrouve, dans les *Lettres de guerre*[1] de Pierre-Maurice Masson, ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé des lettres et docteur ès lettres, professeur de littérature française à l'Université de Fribourg-en-Suisse, lieutenant au 261e régiment d'infanterie, cette pensée décisive : « Faire la guerre, c'est affronter la mort, et non point la méditer.... La guerre est une chose qu'il faut agir et non méditer. » (P. 146, 148.) Le noble écrivain, qui écrivait ces phrases pour les siens, sans nul souci de littérature, devait les signer de son sang, six mois plus tard, en tombant, atteint par un éclat d'obus, le 16 avril 1916, alors qu'il parcourait sous un vif bombardement le secteur de sa compagnie, uniquement préoccupé du salut de ses hommes.

1. Pierre-Maurice Masson, *Lettres de guerre* (août 1914-avril 1916). Hachette, édit., 1917.

*
* *

La mort.... Elle est la grande pensée de ces lettres familières qui sont devenues un livre, parce qu'elles en étaient dignes, parce qu'elles peuvent être, suivant une expression favorite de leur auteur, un véritable *levier spirituel.*

La mort.... Ce n'est pas aux heures de l'action qu'on peut la regarder en face, la méditer, la choisir ou l'accepter; c'est dans la lente monotonie de la vie de tranchée ou de cantonnement, quand la pensée se tourne tour à tour vers les récents spectacles de la guerre et vers les souvenirs lointains de la vie personnelle, quittée en hâte à l'appel des armes. Elle est là, qui rôde et s'insinue et s'impose, la vision, si banale à la fois et si poignante, de la fin toujours voisine, toujours possible.

Écoutons ce que P.-M. Masson a retenu de ses colloques avec la fière interlocutrice qu'il faut apprivoiser.

C'est après l'enterrement d'un camarade, dans le petit cimetière militaire, illuminé par le grand soleil de mai :

Tous ceux qui étaient là ont oublié un instant les petites choses de la vie quotidienne; et devant ce cercueil d'un camarade, ils ont pensé avec pitié, mais aussi avec admiration et avec espoir, à ce que signifiait cette mort.... Il n'y avait dans notre tristesse nulle angoisse : et j'acceptais même sans horreur et sans frémissement la pensée d'être un jour conduit, une balle dans le cœur, vers un petit cimetière de village (p. 100).

C'est en apprenant la mort d'un ami et en écrivant aux parents :

Ils ne sont qu'à demi-morts, ceux dont le tranquille courage demeure dans nos souvenirs comme un si vivant symbole. Au dedans de vous, vous les retrouverez; ils vous parlent encore, ils vous remercient de leur avoir donné le sens de l'honneur, plus précieux que la vie; ils vous assurent qu'ils ont été dignes de vous.... Il faut avoir une foi presque religieuse en sa patrie pour accepter sans révolte et sans désarroi moral une pareille immolation.... Pouvant disposer de sa vie, il a jugé que son devoir était de faire plus que son devoir, et qu'une vie, si utile qu'elle fût, ne vaudrait pas l'exemple qu'il donnerait en la perdant, car une mort comme celle-là fait germer la vie derrière elle.... Il faut se dire pourtant que de telles morts ne sont pas vaines, qu'elles maintiennent dans la nation une pure flamme d'honneur et d'aspiration vers le juste; elles sont, pour ceux qui

restent encore sur le front de combat, comme un appel à ne pas être trop indignes de cette jeune et admirable avant-garde (p. 139, 140, 141, 145).

C'est, par contraste, et dans une heure de détente, en jouissant de toutes les promesses et de tous les appels de la vie :

Sans doute, et surtout pour moi, la pensée de la mort possible est une de mes pensées fondamentales, et j'inaugure chaque journée par un renouvellement, que j'essaie de faire généreux et chrétien, du grand sacrifice qui peut m'être demandé; mais c'est une pensée d'arrière-plan, qui n'empêche pas d'autres pensées joyeuses et allègres de fleurir et d'embaumer (p. 194).

Sans cesse, la vue des soldats frappés auprès de lui ramène la pensée du chef vers cette idée qu'il ne cherche pas à écarter :

On en arrive même à ne plus attacher une grande importance à sa vie ; on envisage sans effroi le moment où il faudra la donner; à force de voir mourir à côté de soi, simplement et sans phrase, on s'en voudrait de s'exagérer à soi-même la grandeur du sacrifice, et l'on en vient à ne plus voir dans la mort qu'un fait divers de la vie quotidienne (p. 208).

*
* *

Il n'y a là nulle déclamation, nulle vaine grandiloquence. C'est la vision claire du sacrifice, accepté, non pas avec résignation, non pas avec une soumission aveugle, mais avec la conscience nette de sa nécessité et de sa valeur communicative. Le chef qui a tant aimé et si bien compris ses hommes, sait que tous, « pauvres gars qui manient la pioche et qui montent la garde » sous les balles et sous les grenades, se seraient crus incapables d'un pareil effort, il y a deux ans, mais que tous se sont élevés « tout doucement et sans le savoir, vers les sommets héroïques » (p. 210). Sans le savoir... ou plutôt sans le dire, rectifie ailleurs l'historien fraternel de ces âmes obscures. Et avec elles, il a fait, lui aussi, son ascension vers l'héroïsme. Quand il était tenté de se dire que vraiment « ce serait dommage de tomber bêtement au coin d'un boyau, qu'il pourrait rendre à son pays, la guerre une fois finie, plus de services que d'autres », il regardait ses hommes et chassait aussitôt ces « réflexions furtives » ; lui, si

courageux et si franc, il s'accusait tout haut de « sophismes un peu lâches », de « manque d'énergie » ; et l'on ne peut lire, sans avoir les larmes aux yeux, cette fière affirmation d'un homme qui vient de regarder la mort en face :

Il n'y a pas d'homme indispensable : il n'y en a même pas de nécessaire.... Si je viens à mourir, ce que j'aurais pu faire, un autre le fera, et il n'y aura que ceux qui m'auront aimé à plein cœur qui garderont le besoin et le regret de moi. Tous les autres trouveront ailleurs ce que j'aurais pu leur donner (p. 211).

Trait significatif, et qui marque bien, chez P.-M. Masson, le caractère spontané et en quelque sorte naturel de son sacrifice, s'il éprouve souvent le besoin d'en affirmer la nécessité, il en indique rarement les raisons ou le sens. Sa large culture intellectuelle, sa connaissance et son intelligence de l'histoire le mettaient à même, mieux que n'importe qui, d'apprécier les causes et les résultats probables du vaste conflit où la France, engagée malgré elle, jouait sa destinée. C'est toujours avec une discrétion remarquable, mais sans faiblesse et sans timidité, qu'il définit son attitude de Français ; et, en pareil cas, le mot qui revient le plus souvent sous sa plume, est celui de *justice* : « Il y a des moments où l'on aspirerait lâchement à la paix ; mais nous avons trop souffert au nom de la justice, pour que nous puissions accepter une paix sans elle.... Il est sûr que nous, Français, nous représentons cette fois la justice et que nous en sommes les serviteurs. De sentir cela à plein, comme nous le sentons tous, c'est, sans aucun doute, une force, et, si la mort doit venir, une aide » (p. 103, 142). Et dans cette pleine conscience de la justice, avec quel enthousiasme il saluait cette troisième France,... la France des poilus de 2e classe, pauvres héros anonymes qui font de grandes choses sans le savoir, ou plutôt sans le dire ! » (p. 121).

*
* *

S'il était nécessaire de mettre au premier plan ce sentiment de la mort, ce pressentiment du sacrifice suprême, qui donne aux *Lettres de guerre* de P.-M. Masson leur véritable unité, il n'en

est que plus douloureux à présent de sentir toute la valeur intellectuelle et morale de ce soldat qui volontairement s'est effacé et confondu dans la foule anonyme des héros.

Ce n'est pas ici le lieu de dire quel maître incomparable était ce professeur et cet écrivain devenu soldat, et quel avenir s'ouvrait devant lui. Ses livres parleront pour lui, longtemps encore et quand se seront tus les derniers échos de la lutte dans laquelle il a donné sa vie ; pourtant, parmi ses livres, il n'est que juste de rappeler cette thèse posthume, cette *Religion de J.-J. Rousseau* dont les *Lettres de guerre* nous apportent la douloureuse odyssée, et dont la Sorbonne a consacré, par une manifestation éclatante, l'importance considérable.

Mais jusque dans les lettres familières aux parents, aux amis, dans ces causeries charmantes qui étaient pour le soldat un repos et un refuge, le travailleur de la pensée reparaît et s'affirme. Quand il rêve aux joies de la première permission espérée, il songe tout de suite au travail interrompu par la guerre, aux vérifications à faire à la Bibliothèque Nationale :

Je considère cela comme un *devoir* (il en est de toute sorte : c'est le devoir de l'ouvrier qui a commencé un ouvrage, et qui entend l'achever, laissant derrière lui de « la belle ouvrage ») (p. 118).

Que de fois cette expression : « scrupule de bon ouvrier », revient dans ses lettres ! Parfois, sa conscience, toujours ombrageuse, s'en inquiète un peu : a-t-il le droit de « travailler à juxtaposer des mots et des idées, quand il se joue devant lui une partie formidable d'un tel enjeu ? » Et il s'excuse si gentiment de ses préoccupations ; il se défend de « travailler à sa thèse dans les tranchées » ; il corrige seulement des épreuves ; il dresse des listes de vérifications à demander à des amis complaisants ; il écrit les dernières lignes de sa conclusion ; il rédige une préface posthume, avec un tranquille courage ; tout cela, dit-il, rentre dans la catégorie « art de poilu ». Et quelle joie « de sentir le point final approcher ! » (p. 118, 125, 127, 132, 133, 134) ; quelle joie surtout de voir imprimé le livre si longtemps attendu :

Eh bien, elle est là ; je la tiens, je la regarde : *elle*, c'est la thèse, à la fois l'odieuse compagne de tant d'années, et l'enfant d'adoption qu'on caresse avec complaisance. Je ne te le cache pas : ce fut hier soir

une petite joie, une joie réelle que de feuilleter toutes ces pages; et je vois bien que ce matin j'aurais commencé à t'écrire beaucoup plus tôt, si je n'avais pas continué à travers l'énorme volume une promenade de satisfaction (p. 207).

A cette énergie intellectuelle, à cette dévorante activité que connaissent tous ceux qui l'avaient approché ou qui avaient lu ses livres, P.-M. Masson joignait un cœur exquis que connaissaient seuls ceux qui ont vécu dans son intimité, et que révèlent ces lettres.

La guerre, qui met à leur place toutes les valeurs morales, n'a pas seulement exalté chez les vrais chefs le courage, elle a vivifié en eux la bonté. Chez celui-ci, les deux vertus étaient égales. On n'a qu'à feuilleter toutes ces pages, pour y découvrir les traits de la plus délicate bonté, dont sa modestie, hélas! n'aura plus à souffrir : ce sont les hommes de corvée qu'il réconforte, à ses frais, d'un supplément d'ordinaire ou de vin; un blessé, à qui il veut faire la surprise de porter lui-même à l'hôpital la photographie qu'il a faite de lui; un guetteur tué à son poste, que le lieutenant a enseveli de ses mains sous un bombardement périlleux (p. 195, 202, 203). A chaque instant, l'admiration en quelque sorte pieuse pour l'humble frère d'armes, pour l'obscur soldat de 2e classe, revient comme le sentiment dominant du chef: « C'est lui qui dans cette guerre dure et lente est le héros par excellence, celui devant lequel les autres héroïsmes ont un mouvement instinctif de respect » (p. 154, 156, 157, 189, 199, 223).

Quand, parfois, à de certaines heures, je trouve la vie d'ici un peu dure, et que je serais presque tenté d'en vouloir à ma naïveté qui me maintient à ce poste dangereux sans profit pour personne, et avec tant d'angoisse pour quelques-uns, — je vais m'asseoir au parapet près d'un de mes « poilus » qui est là, de faction, sans bouger, depuis deux ou trois heures, quoi qu'il arrive et quoi qu'il tombe autour de lui. Je suis reçu avec un bon sourire d'amitié et de confiance, je regarde ces yeux paisibles que le danger n'effraie pas, qui ne sont ouverts que sur le devoir, et qui se ferment volontairement sur tous les plaisirs et toutes les affections d'un passé toujours présent; je me sens tout ragaillardi par ce contact, et je suis content d'être à la fois le chef et le camarade de tels hommes (p. 196-197).

Bien entendu, cet élan sincère de fraternité humaine n'allait pas sans un sentiment élevé de sa responsabilité de chef. Sergent

à la déclaration de guerre, promu successivement sous-lieutenant, lieutenant, commandant de compagnie, P.-M. Masson, habitué à dominer les âmes par sa supériorité intellectuelle et morale, possède d'instinct toutes les qualités du commandement. Il porte dans sa nouvelle tâche ces scrupules de « bon ouvrier » dont nous l'avons vu pénétré dans son œuvre dernière d'écrivain. Il s'impose un travail écrasant; sa pensée veille sans cesse, son corps est toujours en mouvement :

Quand je sens sur moi la responsabilité d'une compagnie et d'un secteur, je vois toujours quelque chose à préparer, quelque mesure dont il faut s'assurer; à peine suis-je rentré dans ma cagna, que je me dis qu'il faut en sortir pour voir si tel ordre donné s'exécute. On me rencontre toujours au moment où l'on s'y attend le moins. Je crois que les sous-officiers, — quelques-uns du moins, — doivent me trouver insupportable; mais je m'en moque. Je leur dis : « Nous sommes ici pour embêter le Boche; et, pour y arriver, il faut que je vous ennuie un peu » (p. 192).

Il voudrait avoir « des journées de quarante-huit heures pour faire tout ce qu'il y aurait à faire ». Surtout, il connaît et pratique la grande vertu de l'exemple : partout où il y a un danger ou une fatigue, il se révolte à la pensée de ne point les partager avec ses hommes. Une mission périlleuse est prescrite par le colonel; on a désigné des soldats et deux sous-officiers : « J'ai trouvé que pour la première [fois], il valait mieux qu'un officier y allât »; et il y est allé (p. 115).

Enfin, complément naturel de cette bonté sereine et de ce tranquille courage, la gaîté saine, celle qui réconforte, qui relève, qui entraîne, éclate en jolies boutades tout au long de ces lettres, dont chacune voulait porter à une âme aimée un peu d'espoir ou de confiance.

La permission est espérée; le lieutenant se prépare à passer sa thèse en Sorbonne : « Je compte même, pour la circonstance, et pour rendre mon jury prudent dans ses attaques, apporter avec moi mon sabre, qui, vous le savez pourtant, est aujourd'hui une arme désuète qu'on laisse dans les panoplies » (p. 190). Il pense en souriant à « la pacifique tranchée de Sorbonne », qu'il aura peut-être à défendre quelques heures; il a fort envie de « garnir ses poches de grenades, pour faire, s'il le faut, des contre-

attaques vigoureuses » (p. 198). Il compte aller chercher à Paris « un bonnet de docteur pour ouater un peu le fond de son casque » (p. 205).

Un colis est arrivé ; c'est une occasion de prouesses gastronomiques que le soldat conte avec humour :

Entre cinq et six, c'est l'heure exquise : on est assez bien éveillé; en guise de tub, on s'est passé un peu d'eau de Louvain sur le visage; le « jus » achève de bouillir sur le réchaud à alcool; et le locataire du P. C. (poste de commandement), s'il jette avec complaisance un coup d'œil sur un coin de son réduit, ce n'est pas sur l'abri à munitions, c'est vers la petite planche où sont alignées d'autres munitions plus fragiles et plus délectables. C'est alors que le plum-pudding que vous m'avez envoyé passera un mauvais quart d'heure; « je le grignotte », dit le papa Joffre. Je fais plus, et la fin du monstre est proche (p. 199).

Ailleurs, c'est un savoureux mélange des préoccupations guerrières de l'heure présente avec le rappel des préoccupations intellectuelles du professeur, qui nous vaut cette plaisante image :

Je vous conduirais au clair de lune admirer le noble entonnoir qui décore mon saillant ouest et que j'ai si joliment enguirlandé de chevaux de frise. Ce matin, vers trois heures, j'en faisais encore poser sur les « lèvres ». Jean-Jacques aurait préféré, sans doute, celles de Sophie d'Houdetot; mais, à ce moment-là, je vous assure, je n'en voyais pas de plus belles que celles de mon entonnoir (p. 213).

Quand il revenait des nuits de patrouille ou de corvée sous la mitraille, à la lisière du bois, le lieutenant Masson entendait l'alouette inconsciente qui s'élevait en chantant des sillons sanglants dans la lumière de l'aube. Telle, cette voix mâle et bien française plaisante et rit à travers les pires misères ou les pires angoisses de la lutte.

* * *

Pour faire des *Lettres de guerre* la véritable histoire d'une âme, il n'y manque même pas l'intérêt qu'une intrigue, une action suivie ajoute au drame naturel des sentiments et des idées.

Ici, le drame, drame véritable, auquel on aurait pu espérer un tout autre dénouement, drame poignant dont on suit les péripéties avec angoisse, c'est l'histoire de la permission espérée, attendue, promise, accordée, la permission régulière, celle qui aurait donné à P.-M. Masson le temps de passer ses thèses à Paris, et qui peut-être aurait préservé sa vie, la permission certaine, déjà fêtée dans le secret de son cœur, et que la nécessité fatale des événements, d'abord, — l'offensive allemande de 1916 sur Verdun, — plus tard un concours de circonstances presque inexplicable, arrêtèrent tout net, quand déjà le futur docteur s'inquiétait des heures de trains et de la composition de son jury, quand déjà un grave journal avait annoncé sa présence en Sorbonne.

Que ceux qui n'ont été ou qui ne seront pour P.-M. Masson que les amis inconnus de sa pensée ou de ses livres relisent toutes ces lettres où l'inéluctable destin paraît s'enchaîner avec toute la fatalité d'une tragédie antique (particulièrement p. 216, 217, 218), et ils comprendront ce que nous voulons dire quand nous parlons du « drame de la permission ».

*
* *

Nous avons déjà noté le peu de goût du soldat-écrivain pour ce qu'il faut bien appeler la « littérature de guerre », bien que les deux mots associés sonnent assez vilainement. Il avait trop de délicatesse, et aussi trop de tact, pour ne pas sentir ce qu'il y a d'incertain dans « cette transposition littéraire d'une vie qui est bien supérieure à toute littérature » (p. 181). Il savait que le souci de prendre des notes « déforme les impressions et empêche même de faire convenablement sa besogne » ; il savait que les mots trahissent les choses trop vécues (p. 192). Aussi laissait-il cette littérature « à ceux qui font la guerre à l'arrière » (p. 182).

Mais dans ces rares moments d'abandon où sa pensée cherchait au loin celle des êtres aimés, dans ces causeries intimes ou recueillies où il essayait de les associer à sa vie, il ne pouvait se défaire de toutes les qualités rares qui ont consacré sa

renommée d'écrivain. Dans ces lettres, écrites pour quelques-uns, les pages abondent, narratives ou descriptives, qui donneront à tous la mesure de son talent.

On ne peut songer ici à les citer, ni même à les signaler toutes. Il faut lire l'admirable description des sinistres tranchées de Flirey (p. 182), celle de la plaine d'Apremont, la grande prairie argentée, immobile sous la lune de juillet (p. 114, 128), les paysages d'automne, « où les bois alternent avec les étangs et que la brume agrandit jusqu'à en faire des rêves » (p. 144), la promenade à cheval dans la forêt, un matin d'hiver, et « la fête de l'aurore sur les étangs », à l'heure où « une brume rose et légère flotte sur l'eau tranquille et s'insinue parmi les grands arbres », dans une solitude « lamartinienne » (p. 194).

*
* *

Quand on a fermé ce livre posthume, suprême témoignage d'une destinée éblouissante et brève, comme la mort qui la termine, l'on se prend à songer à toutes les vies d'élite dont la grande épreuve a exigé le sacrifice. Mais si l'on était tenté de se révolter devant cette épouvantable et incompréhensible rançon, c'est encore au livre de P.-M. Masson qu'il faut demander la parole qui explique et qui apaise : « N'est-ce point la meilleure façon de rester fidèle à ceux qui sont morts pour la France en péril que de penser moins à eux qu'à la France, tant que le péril durera ? »

EDOUARD MAYNIAL.

Le Cinéma scolaire de Saïda.

Nous serions heureux que l'expérience, dont on va lire un compte rendu d'une attachante fidélité, suscitât de nombreux imitateurs.

Sans parler de l'intérêt que présente, par elle-même, la question du « cinéma-éducateur », nous trouvons d'autres exemples à signaler : un fructueux appel est adressé aux amis de l'école; les ateliers de l'école sont employés et adaptés à l'entretien ou au perfectionnement d'un outillage pédagogique; les bénéfices de l'entreprise sont répartis entre des œuvres qu'on ne saurait trop recommander à nos écoliers et à leurs familles.... Nous avons plaisir à rencontrer une fois de plus la réalisation, par l'école, d'une union féconde des bonnes volontés mises au service d'une initiative digne à tous égards des encouragements qui ont assuré son succès. (N. D. L. R.)

A l'heure où les pouvoirs publics se préoccupent de l'utilisation scolaire du cinéma, il n'est peut-être pas superflu de noter et de faire connaître l'histoire dans une petite ville lointaine de l'Oranie d'un « Cinéma scolaire ».

En 1912, sous ce titre, se créait à Saïda, une association fondée par l'initiative des membres de l'enseignement public dans cette commune et qui se proposait « d'organiser des séances de cinématographe à l'usage des élèves des écoles publiques ».

Une cotisation de dix centimes par séance était demandée à chaque enfant. En étaient exempts, dans la proportion d'un septième environ, les indigents désignés par les camarades de leur classe sur la proposition du maître. D'autres ressources étaient prévues : cotisations des membres bienfaiteurs de l'association, subventions qui pouvaient lui venir des pouvoirs publics.

Une salle publique de cinéma était louée par les administrateurs de la société, avec ses appareils, à raison de 50 francs par séance; eux-mêmes déterminaient le programme de chaque représentation, choisissaient les films.

Ainsi du 15 novembre 1912 au 15 mai 1913, purent être données douze séances auxquelles assistaient chaque fois une moyenne de huit cents enfants.

Les films projetés étaient en général choisis parmi ceux qui semblent pouvoir constituer pour les enfants une leçon de choses vivante, illustrer les exposés de géographie, de sciences naturelles, de connaissances usuelles qui leur avaient été faits en classe. Quelques films comiques appropriés à l'âge des spectateurs reposaient leur attention, leur apportaient une récréation au cours de la séance « d'enseignement ».

En octobre 1913, le cinéma public, construit en planches, vide et fermé, est détruit par un incendie. L'entrepreneur s'installe dans un autre local, au premier étage. Les administrateurs de l'œuvre scolaire crurent prudent de suspendre momentanément les représentations organisées sous leur responsabilité.

Pendant l'année scolaire 1913-1914, on se préoccupe de réunir les fonds nécessaires à l'acquisition d'un matériel, on travaille à l'étude d'une installation qui rendrait l'œuvre indépendante de toute entreprise privée.

La société de patronage de l'école d'indigènes, souscrit 750 francs et se réserve par contrat la propriété du matériel futur en cas de dissolution de l'association de cinéma; la municipalité vote une subvention, la société de l'Art à l'École en vote également une. On peut alors acheter d'occasion un matériel de 1 000 francs (projecteur, accessoires, dynamo Gramme usagée). Par les soins du cours d'apprentissage de l'École indigène, ce matériel est remis complètement en état; la dynamo est accouplée au moteur de l'école et de premiers essais de fonctionnement tentés en juin 1914, en même temps qu'ils prouvent la nécessité d'une mise au point plus précise, permettent d'espérer la reprise régulière des séances pour la rentrée....

La rentrée, c'est celle d'octobre 1914. D'autres occupations absorbent l'activité du cours d'apprentissage qui, jusqu'en juin 1915, travaille pour l'Administration militaire.

Ce n'est qu'en décembre 1915 qu'on peut, à nouveau, songer au cinéma. On en décide l'installation sous le préau de l'École indigène : long de trente mètres, large de sept, il convient à cette affectation. Mais les matériaux sont chers et rares; on trouve

pourtant des caisses d'emballage, on débite des arbres morts, on construit avec ce bois les panneaux nécessaires; une cabine mobile est montée, des bancs sont fabriqués; de la toile achetée, teinte, œuvrée, toujours par les soins du Cours d'apprentissage, donne les bâches qui compléteront, les jours de représentation, la fermeture du préau. On s'est entendu déjà avec le représentant de la maison Gaumont à Alger; il a consenti très aimablement des conditions très avantageuses [1]; on a la certitude d'un choix judicieux des films (l'Inspecteur général des Écoles indigènes y veillera lui-même) [2].

La première représentation donnée le 18 mars 1916 aux parents des élèves, aux notabilités, fait l'unanimité des opinions sur l'excellence de l'œuvre, l'ingéniosité de l'installation qui présente toute sécurité, et régulièrement les séances se succèdent, hebdomadaires.... On a maintenu l'organisation financière du début; le produit des séances est versé à l'Inspecteur d'Académie pour les œuvres de guerre.

Le 25 mai 1916, une avarie de la dynamo qui exige inévitablement l'intervention d'ouvriers spécialistes, démontre qu'on a été un peu imprévoyant en ne constituant pas, en vue des accidants possibles, un fonds de réserve suffisant. La dynamo s'en va néanmoins chez l'électricien, un industriel en prête une... et les séances continuent jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Les dispositions financières, imposées par l'expérience, sont prises : on décide d'affecter la totalité des recettes à la constitution d'un fonds de réserve de 500 francs; cette somme atteinte, 10 p. 100 seulement sont retenus pour l'entretien courant du matériel; l'excédent va, comme autrefois, aux diverses œuvres de guerre.

En octobre 1916, les séances reprennent avec la dynamo réparée; depuis elles se poursuivent régulièrement chaque semaine. La vie de l'œuvre est désormais assurée.

---

1. Location à un centime par mètre.

2. Le transport en franchise des films par la poste est assuré par les soins du Rectorat qui a organisé un service spécial. M. le recteur Ardaillon fait dresser un catalogue des films scolaires au moyen des renseignements fournis par les instituteurs. Plus tard, chaque film sera accompagné d'une fiche explicative permettant de donner aux élèves des indications préalables absolument nécessaires.

Ce n'est pas sans dessein que nous avons écrit dans le détail l'histoire de cette organisation. Ainsi s'aperçoivent clairement les difficultés matérielles, souvent imprévues, qu'ont rencontrées ses créateurs : les ressources étaient modestes, les circonstances n'ont pas toujours été favorables. Et des obstacles d'un autre ordre ont parfois surgi. Il a fallu gagner à la cause du cinéma certains qui n'en voyaient pas l'intérêt pédagogique, il a fallu se défendre contre l'hostilité d'autres entrepreneurs en puissance, qui voyaient dans le fonctionnement de l'œuvre scolaire une concurrence à leurs projets d'installation, et qui n'ont pas toujours hésité à suspecter publiquement les intentions, le désintéressement des élèves et des maîtres qui se dévouaient à son succès. Les concours n'ont heureusement par manqué, parmi lesquels ceux de la ville de Saïda, de la commune-mixte, des administrations préfectorale et académique n'ont pas été les moins efficaces.... Mais les instituteurs et les institutrices de Saïda peuvent s'enorgueillir d'une création qui n'a été possible que par leur effort persévérant, leur foi active.

Que l'œuvre soit parfaite, qu'elle réponde exactement aux intentions de ceux qui veulent du cinéma tout le rendement pédagogique qu'on en peut espérer, c'est une question discutable. On a dû s'adapter souvent à des conditions qui n'ont peut-être pas permis de réaliser toujours les désirs de ceux mêmes qui créaient l'organisme. *Mais cet organisme existe, il vit, il a déjà donné des résultats; il constitue une expérience instructive.* Suffisamment souple, il pourra se perfectionner, profiter des leçons que tirent chaque jour de son fonctionnement les maîtres qui l'utilisent, tirer parti des suggestions qui peuvent lui venir d'ailleurs.

Il est un exemple. Déjà nombreux sont les instituteurs d'Algérie[1] qui ont aussi voulu le connaître et qui, dans un avenir plus ou moins proche, utiliseront dans leurs écoles le cinéma éducateur.

En terminant, signalons un service particulier rendu à Saïda par le cinéma scolaire. Il a pu instituer des représentations à l'usage exclusif des femmes indigènes. A celles-là, le cinéma

1. A Chellala, l'installation fonctionne. A Frenda, Oran, Mascara, Bel-Abbès, projets en cours.

public est interdit : elles sont venues à l'école, dans la maison amie, où leurs enfants sont élevés, où elles se sentent chez elles. Elles ont ainsi trouvé, à leur existence si singulièrement fermée, une distraction qui leur faisait connaître, en même temps, des choses, des gens, une civilisation qu'elles n'auraient, sans le cinéma scolaire, jamais pu apercevoir. Et c'est là, pour l'enseignement des indigènes, une indication précieuse, un exemple à retenir.

I. — Titres de quelques films pris au hasard.

a) Géographie (en couleurs) : l'Ain, la Loue, le Doubs, la Creuse, l'Auvergne, du Fayet à Chamonix, de Viège à Zermatt, Côte d'Azur, Bretagne pittoresque, Pêche de la sardine, la Chine moderne, le Sénégal, le Mexique, le Thibet.

b) Leçons de choses : Scieries, Fonderies, Industrie de l'acier, Poterie, Construction de chemin de fer, Exploitation des forêts, les Halles....

c) Sciences physiques et naturelles : Ce que nos yeux ne peuvent voir, Tableaux de la vie sous-marine, le Furet, le Cormoran, l'Eau et ses mystères, l'Air, Jardins zoologiques.

d) Agriculture : Élevage des volailles, le Lait, les Abeilles, le Cheval...

e) Histoire (Mœurs, costumes, habitations, en couleurs) : Reine de Ninive, la Reine aveugle, diverses comédies ou ballets avec costumes des XVIII[e] et XIX[e] siècles....

f) Guerre et Actualités. Chaque programme comprend au moins un film de la Chambre syndicale.

II. — Exercice financier clos le 31 mars 1917.

	Francs.
Recettes brutes	3 146,20
Dépenses : frais de séances, entretien et amélioration du matériel et de l'installation.	1 170,70
Réserve	523,30
Versé aux Œuvres de Guerre : Ouvroir Universitaire d'Alger, cole des Mutilés de Lyon, Œuvre des Pupilles de l'École publique, Comité des Prisonniers de Guerre et Bureau de bienfaisance de Saïda.	1 440,80
En caisse au 31 mars 1917.	11,40
Total égal.	3 146,20

Le prix de revient, par enfant et par séance, est de 2 fr. 0325.

De Paemelaere,
Inspecteur de l'enseignement primaire indigène.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Remise de la croix de guerre a Mme Pellequer, institutrice a Quesmy (Oise). — Une cérémonie, imposante dans sa simplicité, a eu lieu le samedi 7 juillet, sur la place de l'école du petit village de Quesmy, pour la remise de la Croix de guerre à Mme Pellequer, institutrice de cette commune.

Devant le front de deux compagnies du 217e d'infanterie au repos à Guiscar, en présence de MM. les Sous-Préfets de Compiègne et de Noyon, de M. l'Inspecteur primaire de Compiègne représentant M. l'Inspecteur d'académie de l'Oise, des enfants de l'École de Quesmy, des instituteurs et institutrices des communes voisines, M. le Colonel du 217e a procédé à la remise de la décoration. Après avoir fait ouvrir le ban, il a, d'une voix forte, détaillé la belle citation suivante :

« Le Général commandant la 3e Armée cite à l'ordre Mme Pellequer : Institutrice et secrétaire de mairie de deux villages pendant trente et un mois d'occupation, a forcé le respect de l'ennemi par les services qu'elle a rendus à la population. A l'heure de la délivrance, sous les obus, s'est montrée pleine de vaillance, d'énergie et a apporté, par la spontanéité et la précision de ses renseignements, une aide efficace à l'action offensive de notre cavalerie. »

Puis, il a épinglé la Croix de guerre sur la poitrine de la courageuse institutrice. Une fillette a alors, au nom des enfants de l'École, offert une gerbe de fleurs à Mme Pellequer et lui a dit que les enfants de Quesmy lui seraient à jamais reconnaissants du soin qu'elle avait pris d'eux pendant la période de l'occupation ennemie.

Enfin, M. l'Inspecteur primaire lui a adressé les paroles suivantes :

« M. l'Inspecteur d'académie m'a chargé, Madame, de vous apporter ses félicitations. J'y joins les miennes.

« Vous avez honoré grandement la modeste fonction que vous exercez. Durant une longue période difficile, à des heures critiques, vous avez fait preuve de qualités bien françaises et votre exemple vivant est désormais pour vos élèves le meilleur enseignement du devoir et du patriotisme.

« Un peu du grand honneur qui vous est fait rejaillit sur la corporation de l'enseignement tout entière. Ce m'est une raison de plus de vous féliciter très cordialement. »

Les officiers présents, venus très nombreux, les infirmières, les collègues vinrent alors serrer la main à Mme Pellequer devant qui les troupes défilèrent à belle allure, en tenue de campagne, au son du clairon.

Parmi l'assistance, modeste, M. Pellequer assistait à la cérémonie. M. Pellequer était instituteur à Maucoux. Parti caporal à la mobilisation, il est aujourd'hui adjudant et décoré de la Croix de guerre avec la citation suivante :

« Dans la nuit du 21 au 22 janvier 1916, s'est porté comme chef de patrouille jusqu'au réseau de fils de fer allemand, y a pénétré pour s'assurer si ce réseau était électrisé; a rapporté, malgré une vive fusillade, des piquets et du fil de fer. Présent au front depuis le début de la campagne, s'est particulièrement signalé comme chef de nombreuses patrouilles en avant du front. »

Le ménage Pellequer a bien mérité de la Patrie et honore le personnel enseignant de l'Oise.

❦

Le dessin dans les écoles primaires de la Ville de Paris pendant la guerre. — Une exposition de dessins des écoliers parisiens a été récemment ouverte au Musée Galliera. M. Paul Simons, inspecteur principal de l'Enseignement du dessin, par les soins de qui elle avait été organisée, en a donné, dans le *Petit Messager des Arts et des Artistes et des Industries d'Art*, un intéressant compte rendu que nous sommes heureux de pouvoir reproduire ici.

« L'Exposition comprend l'ensemble des résultats de l'enseignement du dessin, tel qu'il est donné dans les écoles primaires de la Ville de Paris.

Pour les apprécier, il est indispensable de s'astreindre à distinguer la provenance des travaux accrochés sur les murs ou exposés dans les vitrines du Musée.

Ils ont été dessinés et exécutés par les élèves des écoles communales de la Ville de Paris (petits, moyens, grands), fréquentant, les uns, les classes du jour, d'autres les cours du soir réservés aux adultes.

D'une façon plus précise, ces exercices proviennent :

1° Des cours élémentaires (de 6 à 9 ans);

2° Des cours moyens (de 9 à 11 ans);

3° Des cours supérieurs B et A (de 11 à 13 ans);

4° Des cours complémentaires d'enseignement général (de 13 à 16 ans);

5° Des cours complémentaires professionnels et ménagers (de 13 à 16 ans);

6° Des cours d'adultes et de leurs différentes sections : dessin à vue, modelage, composition décorative, architecture, mécanique.

Cette Exposition comprend encore :

a) Les travaux exécutés par les élèves du cours normal de dessin, c'est-à-dire par les instituteurs et institutrices de Paris et du département de la Seine qui suivent ce cours pendant un an ou deux, pour fortifier et développer les notions et l'habileté déjà acquises à l'École normale;

b) Les exercices émanant des concours généraux de fin d'année et des boursiers de voyage :

c) Enfin, d'anciens élèves des cours d'adultes, devenus, à leur tour, des artisans émérites, nous montrent leurs œuvres, résultats fructueux de leur scolarité municipale.

Dans chaque école primaire, les enfants commencent à apprendre à dessiner sous la direction du maître ou de la maîtresse de la classe. Ce mode d'enseignement s'applique au cours élémentaire, et au cours moyen, c'est-à-dire aux enfants de six à onze ans. Dans ce cycle, la durée de l'enseignement du dessin est de deux heures par semaine.

Ce n'est qu'à partir du cours supérieur B, c'est-à-dire de la classe du certificat d'études, que l'enseignement du dessin est donné dans les écoles de la ville par un professeur spécial. Le programme officiel lui accorde deux heures par semaine.

Au cours supérieur A qui se compose, en général, d'élèves pourvus de ce certificat, le programme accorde trois heures; au cours complémentaire commercial, une heure et demie; au cours complémentaire d'enseignement général, quatre heures; au cours complémentaire professionnel et ménager de filles, huit heures; au cours complémentaire professionnel de garçons, en seconde année, dessin et modelage, huit heures; en première année, dessin et modelage, neuf heures.

Quant aux adultes — ouvriers d'art ou du bâtiment, mécaniciens, architectes, etc. — ils travaillent suivant les horaires de leurs cours, soit six heures, soit dix heures par semaine.

Enfin, les instituteurs et les institutrices qui sont appelés à enseigner le dessin dans les cours élémentaires et qui désirent se perfectionner dans cet enseignement, suivent, comme nous l'avons déjà indiqué, le cours normal qui fonctionne quatre heures par semaine.

Le dessin, dont l'utilité est reconnue par tous au point de vue de l'instruction générale, est enseigné dans nos écoles comme langage, comme moyen d'investigation, comme adjuvant de la mémoire, comme la base et le soutien de tout métier, comme l'armature de toute profession.

Aussi, presque à tous les degrés, nous rencontrons :

Le dessin d'observation analysant et synthétisant la forme, le relief;

Le dessin de mémoire, les retrouvant et les reconstituant;

Le dessin géométral avec ses projections, cotant le volume, fournissant, non plus les apparences, mais les données précises;

Le dessin d'imagination et ses souvenirs de scènes vécues ;

La composition décorative, faisant appel à l'esprit d'invention, de création, à la sensibilité, au goût ;

Enfin, les applications de la composition décorative : réalisation dans différentes matières, telles que tissus, étains, cuirs repoussés, incisés et colorés, frises au pochoir ou modelées, mosaïques, décors sur faïence, sur bois, corne, ivoire, métaux forgés et ciselés, plaquettes, médailles, etc.

L'École primaire n'a ni le temps, ni la prétention d'être une école professionnelle en petit. Ce n'est pas son but. Nous nous efforçons surtout de cultiver, chez nos élèves, la sensibilité qui affine, l'observation qui analyse et compare, l'ingéniosité, l'initiative individuelle.

L'enseignement du dessin n'est pas seulement nécessaire à l'instruction générale de l'enfant; il contribue à développer son goût, son esprit de création et d'invention indispensables au point de vue industriel. Aussi le Conseil Municipal a décidé de mettre en lumière, au Musée Galliera, les profondes ressources du sens artistique et pratique des élèves des écoles primaires.

Ces deux buts du dessin sont parfaitement discernés par les professeurs qui les développent parallèlement.

Après avoir pris contact avec les formes, les volumes différents proposés à leur esprit d'analyse, après avoir étudié la couleur, ses mélanges, ses contrastes, ses harmonies, ses combinaisons possibles, nos enfants peuvent alors donner libre cours à leur imagination. Les compositions décoratives les passionnent toujours et, lorsque l'une ou plusieurs d'entre elles sont intéressantes, le professeur les fait exécuter, autant que possible, par ces mêmes enfants qui les ont composées, selon le temps et les moyens dont il dispose.

C'est ainsi que tous les travaux, dessinés ou réalisés dans une matière quelconque, ont été exécutés exclusivement par les élèves des classes de dessin, sous la direction des professeurs de dessin, à l'exception de quelques faïences, et que la frise « Les Hymnes des Alliés » a été modelée dans les cours complémentaires professionnels de garçons, d'après un thème et des cotes donnés par l'inspection.

On remarquera que la majorité des dessins accrochés sur les murs sont présentés en série, c'est-à-dire qu'ils composent l'exercice collectif des élèves d'une même classe et se retrouvent dans les porte-dessins disposés à travers les salles.

Il en est de même pour les études des compositions qui ont été réalisées.

Parmi les travaux habituels de nos écoles, on constate qu'une large part a été faite aux dessins inspirés par la guerre.

Cette formidable secousse a ébranlé profondément le cœur et les nerfs de nos enfants de Paris, et on peut voir, dans les salles du

Musée Galliera, avec quels accents sincères, à tous les âges, ils ont exprimé leur émotion.

Que ce soit une page de garde ou une reliure pour l'Histoire de la Grande Guerre, une décoration aux couleurs françaises pour papiers peints ou étoffes murales et d'ameublement, un vitrail, un calendrier, une frise, un coussin, un vase, un paravent, une mosaïque; que ce soit une affiche pour l'Or, pour les Journées de Paris, pour les Cantines des gares, pour le Noël des poilus, pour la Cocarde de Mimi Pinson, pour le Blé, pour la Victoire ; que ce soit un encadrement pour une citation à l'ordre du jour, une assiette ou un dessous de plat destinés à un réfectoire militaire, etc., partout on retrouve la même fraîcheur, la même variété, la même richesse d'inspiration.

On peut d'ailleurs faire la même constatation, en examinant la plupart des compositions décoratives. La hardiesse s'y allie à la naïveté, l'inattendu à la logique, l'originalité au goût. Ce goût inné de nos petits Parisiens, cette imagination toujours en éveil, cette curiosité, ce besoin d'information feront d'eux, plus tard, les créateurs de la mode de Paris.

Ceux et celles qui auront pu poursuivre leurs études jusqu'aux cours complémentaires professionnels et ménagers, deux et même trois années, s'orienteront, à seize ans, vers le Commerce et l'Industrie. Ceux-là et celles-là seront vraiment armés pour devenir des créateurs de modèles, des chefs d'ateliers ou des premières dans les grandes maisons de la Mode.

Est-il besoin d'ajouter qu'à l'heure actuelle, il nous faut redoubler d'efforts et de vigilance?

Nous n'avons aucune idée à perdre ou à négliger pour soutenir la lutte âpre de la concurrence étrangère. Nous devons être toujours plus innovateurs, plus féconds, plus rénovateurs, plus Français de goût. Pour mener à bien cette tâche, nous avons à notre disposition les différents modes d'expression du dessin, avec le rôle prépondérant et fondamental qu'il joue dans toutes les productions humaines.

Aujourd'hui plus que jamais, il importe de former des ouvriers possédant les qualités de finesse et de savoir professionnel nécessaires à l'extension mondiale de notre art industriel, des artisans capables de défendre les traditions françaises, surtout à Paris, berceau des industries de luxe.

C'est à cette noble entreprise que nos professeurs de dessin et de modelage apportent tout leur dévouement.

Si le rôle de l'École primaire est de faire l'éducation de la grande masse de la population, dans cette école, le rôle de l'enseignement du dessin est de former le goût et le sens critique de tous ceux qui, plus tard, deviendront, suivant les circonstances, des acheteurs ou des producteurs.

L'École primaire instruit les futurs artisans qui alimenteront ensuite les ateliers parisiens. Eux, à leur tour, ont mission de con-

server à notre art industriel la place d'honneur qui lui a toujours été reconnue dans le monde. »

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (1re partie), et admission a l'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses. Sujets de compositions donnés a la session de 1917 (aspirantes).

Section des lettres.

Littérature. — Des auteurs français de votre programme, quel est celui qui vous a laissé les plus fortes impressions, soit en éveillant en vous des idées nouvelles, soit en vous donnant des sensations d'art, soit en exerçant sur votre cœur une influence morale ?

Vous traiterez le sujet du point de vue — intellectuel, esthétique ou moral — qui répondra le mieux à vos tendances personnelles. Vous aurez soin de motiver votre préférence.

Histoire. — Expliquer, commenter et apprécier le mot de l'historien allemand Ranke qui disait en 1870 : « Nous faisons la guerre à Louis XIV. »

Géographie. — Le blé et la vigne en France dans leurs rapports avec les différentes natures du sol et les variétés du climat.

Morale. — Du rôle de la famille dans l'éducation morale. Comment la famille peut-elle préparer et compléter l'œuvre de l'école dans cette partie de l'éducation ?

Section des sciences.

Mathématiques. — I. Soient a et b deux entiers plus grands que 1. On considère la fraction

$$F_1 = \frac{a-1}{b}$$

dont on désigne la partie entière par la lettre q.

1° Déterminer la partie entière de la fraction

$$F_n = \frac{ab^{n-1}-1}{b^n}.$$

2° La fraction complémentaire pour F_1 étant $f_1 = \frac{r}{b}$, déterminer la fraction complémentaire f_n pour F_n.

3° La fraction f_n varie-t-elle toujours dans le même sens, c'est-à-dire en croissant ou en décroissant, lorsque n augmente ?

4° Vers quelle limite λ tend la fraction f_n lorsque n augmente indéfiniment ?

5° Peut-il arriver que cette limite λ soit égale à 1 et que faut-il pour cela ?

II. — Sur le côté AB d'un triangle ABC, on porte dans le sens de A vers B une longueur $AC' = AC$, et sur le côté AC, de A vers C, une longueur $AB' = AB$. Les côtés BC et B'C' des triangles ABC et AB'C' se coupent au point S; le côté B'C' rencontre le cercle circonscrit au triangle ABC en D et E.

1° Prouver que le triangle ADE est isocèle, et calculer le côté AD connaissant AB et AC.

2° Le cercle de centre A et de rayon AD coupe la droite AS en deux points M, M'. Trouver le lieu de ces points quand le triangle ABC se déforme de façon que son côté BC demeure fixe, l'angle A conserve une grandeur invariable, le sommet variable A restant avec les deux autres sommets B, C dans un plan fixe.

Physique. — I. Principe d'Archimède. Expériences. — Corps flottants. Expériences. On ne parlera pas des aréomètres.

II. On lit la hauteur du mercure dans un baromètre, — en millimètres — on trouve 753,00.

On demande quelle est la pression atmosphérique en grammes par centimètre carré dans les deux cas suivants :

1° Si le baromètre est à 0° centigrade.

2° Si le mercure du baromètre est à 15° centigrades.

Poids spécifique du mercure à 0° : 13,595.

Coefficient de dilatation cubique du mercure : 0,000 182.

Chimie. — I. Propriétés de l'eau oxygénée.

II. On mélange à de l'eau 1 g. 7 d'eau oxygénée au maximum de concentration, de telle sorte que le volume de cette dissolution soit 46 cm³ 5. On obtient ainsi une eau oxygénée à 12 volumes.

On demande :

1° De décrire la méthode qui sera utilisée pour déterminer le titre de cette eau oxygénée à 12 volumes.

2° De déterminer la composition en poids de l'eau oxygénée au maximum de concentration.

3° De choisir parmi les formules correspondant à cette composition et d'indiquer les raisons de ce choix.

$$H = 1.$$
$$O = 16.$$

Volume occupé par l'atome-gramme d'oxygène = 11 l. 16.

Histoire naturelle. I. — Caractères de la dentition et des membres chez les divers mammifères.

II. Constitution de la fleur. On insistera spécialement sur les modifications qui servent de base à la classification des Phanérogames. (On donnera des exemples.)

Dessin à vue. — 4 croquis d'après nature :

1° Moulage : *rosace du Temple de Jupiter Stator.*

2° Perspective : *une chaise.*

3° Plante ou fleurs : *petite branche de chêne* ou *branche de géranium.*

4° Expérience de chimie : *préparation de l'oxygène.*

Morale ou pédagogie. — L'attention ; son importance pédagogique. Comment provoquer et fixer l'attention volontaire ?

Certificat d'aptitude a l'enseignement du travail manuel. Sujets de compositions donnés a la session de 1917 (aspirantes). — *Hygiène.* — Indiquer sommairement les phénomènes de la digestion. Tirer de cet exposé les conseils pratiques applicables au choix et à la cuisson des aliments.

Économie domestique. — Les fruits. Leur classification au point de vue de la valeur alimentaire. Leur rôle dans l'alimentation.

Donner des recettes pratiques d'utilisation des fruits.



Certificat d'aptitude a l'enseignement de la gymnastique (degré supérieur). Sujets de compositions donnés a la session de 1917. Aspirantes. — I. Décrire le thorax comme cavité de protection (sous les muscles), les organes qu'il renferme, ses principaux mouvements dans l'acte de la respiration.

II. — Comment réaliser l'unité de plan des séances d'exercices avec la variété des moyens, suivant que l'on s'adresse à des enfants, à des adultes, à des jeunes gens, à des jeunes filles.

Bibliothèque circulante du musée pédagogique. — On nous prie d'informer les membres de l'enseignement public que la Bibliothèque circulante du Musée Pédagogique fonctionne régulièrement, comme par le passé. Elle met gratuitement à leur disposition près de 600 volumes, manuels et traités généraux, ouvrages de vulgarisation, ouvrages scolaires et pédagogiques. Le règlement et le catalogue le plus récent sont envoyés sur demande adressée au Musée Pédagogique, Service de la Bibliothèque circulante, 41, rue Gay-Lussac, Paris, Ve arrondissement.

La décoration de la classe. décorer, c'est choisir[1]. — « Et cependant, j'en ai bien mis beaucoup », me dit une jeune institutrice, un peu peinée des réserves que je fais sur les tableaux qui décorent sa classe.

1. Extrait du *Bulletin départemental de l'Instruction primaire de la Vienne.*

On en a certes mis beaucoup, et parfois beaucoup trop, dans nos écoles depuis que la mode est à la décoration.

Il semble que, pour quelques-uns, décorer ce soit accumuler : accumuler sans ordre et parfois sans choix tout ce qui peut tomber sous la main.

Tout en faisant preuve de bonne volonté on s'expose ainsi à manquer absolument le but que l'on se proposait.

En effet, pourquoi décore-t-on les classes? C'est pour que les enfants les admirent, c'est pour développer leur goût, c'est pour leur donner, par l'exemple, le sentiment de l'ordre, de l'harmonie et de la beauté.

Tout ce qui n'est pas vraiment beau, tout ce qui n'est pas trouvé beau par l'enfant ne peut contribuer à la décoration des classes. Jugez de ce point de vue tous les tableaux que nous y introduisons, vous serez frappés de voir combien peu conviennent réellement, combien mériteraient d'être enlevés.

Nous enlèverons d'abord, n'est-ce pas? tout ce qui est hors d'usage : vieilles méthodes de lecture, vieilles cartes en loques, vieilles affiches jaunies, vieilles répartitions mensuelles illisibles. Avec les vieux livres et les vieux cahiers, tout cela, bien ficelé, est à sa place au grenier ou ailleurs.

Nous enlèverons encore tous les tableaux d'enseignement : cartes, tableaux de système métrique, d'agriculture, d'histoire, de sciences. Nous les montrerons souvent au cours des leçons; après, nous les mettrons *tous ensemble* dans une armoire ou à défaut derrière une carte de France, dont on a trop souvent besoin pour pouvoir l'éliminer.

Nous ne ferons grâce ni aux nombreuses affiches dont une réclame ingénieuse nous a gratifiés : moissonneuses et machines à coudre, chocolats et chicorées, crayons et fil de lin, ni aux multicores et grossières images prêchant la mutualité, l'économie ou l'anti-alcoolisme, ni aux minuscules cartes postales que, de sa place, l'enfant ne peut ni voir ni comprendre. Tout cela est utile pour être montré occasionnellement aux enfants, mais ne doit pas contribuer à la décoration proprement dite.

Au risque de passer pour trop hardi, je transporterais dans un cadre, au corridor d'entrée, où tous pourront les lire à leur aise, règlements scolaires, règlements d'hygiène, instructions postales, affiches diverses dont les sociétés et les administrations, à tour de rôle, nous inondent.

J'enlèverais, enfin, tous ces tableaux qui tapissent le mur derrière le maître : emploi du temps, répartition mensuelle, liste des chants, des expériences, des récitations. A qui tout cela sert-il? Aux enfants? Jamais! Au maître seul. C'est bien incommode pour lui de les avoir ainsi plaqués derrière le dos. Ces documents sont indispensables. On doit les avoir à portée de la main, et les présenter le cas échéant

à l'Inspecteur. Mais alors qu'on les classe avec soin dans un simple carton, sur le bureau, ils seront bien en vue, faciles à consulter, et faciles à prendre pour les présenter un jour d'inspection.

Ça y est, cette fois, diront quelques-uns, en jetant un coup d'œil sur leur classe démeublée, nous avons tout enlevé; il ne nous reste plus rien.

Consolez-vous; vous n'avez rien perdu puisque rien de tout cela ne décorait vraiment.

Le plus difficile n'est pas fait. Que trouverons-nous, maintenant, qui puisse être bien compris, bien senti, bien admiré par les enfants? Je ne parlerai pas des frises. Avec très peu de peine, très peu d'adresse et très peu de dépense, on peut en faire partout, mais il faudrait une note toute spéciale.

Il y a quelque chose qui est plus simple, plus facile et plus sûr; quelque chose qui est sous toutes les mains, que l'on aime à tout âge et dans toutes conditions, qui est senti par l'enfant et par le peuple comme par les artistes et par les raffinés. Vous m'avez bien compris : c'est la fleur.

Fleurs coupées placées dans de simples vases sur le bureau ou sur une console; simples bouquets que les enfants, chaque matin, se feront une joie de renouveler, d'arranger, de composer sous la direction du maître. C'est la couleur, c'est la grâce, c'est la beauté qui feront ainsi leur entrée dans la classe.

J'entends bien des institutrices qui me disent : « Comment pourrions-nous fleurir nos classes quand nos cœurs sont en deuil? » Rassurez-vous : nous n'oublions rien, mais aucun de ceux qui sont restés là-bas ne nous aurait blâmés d'avoir pensé à donner à nos enfants de pures et saines sensations de beauté.

Des fleurs en pots — en très petit nombre, car l'école n'est pas une serre — feront mieux encore sur les fenêtres à l'intérieur ou à l'extérieur. Ce sont les plus rustiques et les plus simples, qui sont souvent aussi les plus belles, qui conviendront le mieux.

Sur les murs, des fleurs encore. Chez tous les tapissiers, on trouve, à très bon marché, de beaux panneaux vivement coloriés qui raviront les enfants. Avec un peu d'adresse, on peut les copier en les agrandissant, à l'aquarelle ou avec des crayons de couleur, ce qui en doublera l'effet. Il suffit de 2 ou 3 beaux tableaux de ce genre pour illuminer toute une classe.

En hiver, les feuillages, les menues branches avec baies de couleur produisent des effets ravissants quand ils sont disposés avec le goût parfait qu'ont certains maîtres : le houx ou le gui, le sureau, les clématites sauvages, le ruseus, le mahonia, l'aneuba seront utilisés à tour de rôle, avec sobriété toujours.

Tout cela ne coûte rien et peut suffire pour une décoration parfaite. Il va de soi qu'on pourra y ajouter quelques belles gravures, en petit nombre toujours, bien coloriées si possible, des H. d'Alési par

exemple, ou des copies de tableaux de maîtres représentant des scènes simples, faciles à comprendre par les enfants.

Est-il utile d'ajouter que tout cela devra toujours être dans un ordre parfait? La maîtresse de maison, souvent, fait son salon; souvent aussi, le maître fera sa classe, pour y rétablir l'harmonie. L'ordre aussi est une beauté à laquelle nos enfants sont certainement accessibles, à laquelle en tout cas il faut les rendre accessibles.

En un mot, que l'école soit décorée avec goût et avec sobriété, qu'elle soit pour les enfants une perpétuelle leçon d'ordre et d'harmonie, ils l'admireront et ils l'aimeront. Ne croyez-vous pas qu'il leur arrivera aussi, par une conséquence naturelle, d'aimer le maître que, pendant tant d'années, ils auront vu avoir la préoccupation constante de la leur embellir?

Bibliographie.

(*Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

Publications relatives à la guerre.

Épisodes et Souvenirs.

Avec une batterie de 75. Ma pièce, souvenirs d'un canonnier, 1914, par Paul Lintier. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Plon-Nourrit, éditeur.

Un beau livre posthume et sans doute même un chef-d'œuvre, écrit M. Haraucourt en tête de sa préface. Et ces mots ne sont pas seulement un hommage rendu à la mémoire d'un jeune auteur tombé en combattant. Paul Lintier était un véritable écrivain et son livre est, sans contredit, le plus remarquable de ceux qu'il m'a été donné de lire ici depuis longtemps. Modeste canonnier, Lintier a fait les campagnes de Belgique, la retraite de la Marne. Il a pris part aux batailles d'Ethe, de Virton, de Marville, qui disputèrent le terrain pas à pas, puis à la bataille de l'Ourcq qui arrêta l'invasion. Le 21 septembre, il était blessé et ses souvenirs s'arrêtent à cette date; mais, combien dramatique et passionnante la période dont il a été le témoin agissant.

Son récit est tout objectif; jamais il n'interpose sa personnalité entre l'image et le lecteur. Et notre sympathie va tout droit à ce jeune homme en qui l'on découvre, avec une telle intelligence, tant de droiture, de fermeté, de clarté. Et, de même, dans sa langue si ferme, si expressive, souvent si originale, jamais la recherche n'apparaît. Il décrit sobrement, il peint sans effort, d'une vision large, d'une touche juste, dont la vérité frappe et émeut [1].

❦

Ce qu'a vu un officier de chasseurs à pied (2 août-28 septembre 1914), par Henri Libermann. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Plon-Nourrit, éditeur.

Edmond Haraucourt, dans la préface qu'il a écrite pour le livre du lieutenant Libermann, s'exprime en ces termes : « Il fera son chemin

---

1. Quelques détails un peu crus ne permettent pas de placer l'ouvrage entre toutes les mains.

sans vous, ce livre; l'intérêt angoissant des aventures qu'il relate passionnera vos lecteurs sans que vous ayez eu besoin de vous appliquer à les séduire. A l'endroit où vous êtes et à l'heure où nous sommes, il n'y a plus de place pour les préoccupations de charme ou d'élégance; celui qui parle n'a pas le loisir de s'écouter et n'en a pas non plus l'envie. *Votre style bref et sec, concis et sans recherches, va de l'avant comme un soldat et son rythme est celui que sonne le clairon de vos vitriers. Au pas de charge et tout droit vers le but.* Quand on regarde c'est toujours devant soi et jamais alentour; l'action est chaude et les paysages autour d'elle ne comptent que comme un renseignement qui situera la scène; les personnages, si vivants qu'ils puissent être, se dessinent par leur caractère moins que par leur fonction; ils ne sont, à vos yeux, et comme vous-même, que des unités qui bougent dans le total qui se meut sous les ordres d'une volonté invisible. L'homme ayant fait le sacrifice de sa vie le complète par celui de sa personnalité; l'individu abdique, pour n'être plus qu'un numéro dans la masse des abnégations anonymes et l'âme est en commun.... »

Ces lignes me paraissent résumer excellemment l'ouvrage qui est en effet plein de vie et dont le style nerveux donne la parfaite illusion du mouvement. Que d'entrain, que d'entrain! que de jeunesse! Ces choses-là sont bonnes à lire, à faire lire et les notes hâtives du lieutenant Libermann me paraissent avoir leur place dans toutes nos bibliothèques.

Pour terminer, une toute petite chicane, qui n'infirme en rien d'ailleurs nos conclusions. Edmond Haraucourt loue l'extrême modestie, la noblesse, la grandeur d'âme de l'auteur qui « *disparaît du récit pour faire place à un Mazurier* » dans lequel on n'a aucune peine à le reconnaître.

Nous ne voyons pas dans ce procédé littéraire l'indice de la modestie excessive, qui a paru si touchante, si noble, à Edmond Haraucourt.

Si le lieutenant s'était mis en scène, purement et simplement, il n'aurait pu décemment parler de lui avec la bienveillance ingénue dont il parle de Mazurier.

❦

De l'Aisne à la Bassée, par un Chef de peloton (trad. H. Gauthier-Villars). 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Plon-Nourrit, éditeur.

Appelé à rejoindre quelque temps après la bataille de la Marne, un jeune sous-lieutenant, chef d'un détachement de 180 hommes, fait la campagne sur l'Aisne et le front de la Bassée jusqu'au moment où, blessé aux deux jambes, il est évacué dans un hôpital anglais. Alors, d'après ses seuls souvenirs — prendre des notes sur le front, déclare-t-il, eût été perdre son temps — il « trace ses croquis de guerre tels qu'il les a vécus ».

Ces notes sont attachantes autant par leur modeste bonne foi que

par leur précision tout anglaise. Cet officier qui voit le feu pour la première fois ne se guinde jamais, dit justement son traducteur, aux attitudes héroïques : bien qu'élève de l'école militaire, ce n'est pas un batailleur né; il eût sans doute aimé une vie relativement paisible, illustrée tout au plus par quelque campagne coloniale; il ne songe pas à dissimuler l'anxiété qui l'étreint à la nouvelle fatale, « l'Angleterre déclare la guerre à l'Allemagne », car il prévoit le caractère atroce de la lutte; mais il accepte le devoir simplement, sans le discuter[1], sans regarder au delà de son horizon de chef subalterne; dans tout son volume on ne trouve pas un mot sur le droit violé, l'ambition allemande, la grandeur de l'Angleterre; il se bat bien, mais sans pose, sans taire le malaise qu'il éprouve lorsqu'il est envoyé aux premières lignes, ni la cuisante douleur que lui causent deux shrapnels qui l'atteignent aux jambes, ni la joie de s'en tirer avec des blessures relativement légères. Au rebours de ces Anglais du début qui, traitant la guerre comme un sport, se faisaient tuer avec un vain stoïcisme, il sait se ménager pour mieux réduire l'ennemi. En véritable Anglais, il aime les morceaux substantiels, le thé chaud, le réconfortant *Whiskey*, mais il se contente à l'occasion de ce qu'il trouve, et ne « grogne » jamais; il aime encore plus la propreté physique, et nous dit maintes fois la joie de se sentir rasé de frais, de prendre un bain, de changer de linge, enfin de se retrouver dans un vrai lit. Il le dit moins grossièrement que notre Gaspard.

Sans aucune prétention littéraire[2], mais servi par un coup d'œil rapide et sûr, il sait noter l'essentiel d'un paysage et d'un trait juste, évoque ces belles campagnes de la vallée de l'Aisne, « paisibles et désertes comme au matin d'un clair dimanche », et dont « les moissons mûrissent tranquillement à l'ombre de quelques meules déjà dressées », ou bien « la brume du soir qui s'élève en nuages au-dessus des prairies et de la rivière », tandis que « quelque part, là-bas, une cloche appelle les fidèles à la prière », à l'instant même où les canons vont ouvrir le feu sur la colline opposée, et rompre ce silence et cette paix. Il campe des types d'officiers très vivants : un adolescent échappé de Sandhurst, avec son fourniment neuf et ses raffinements de confortable; un tout jeune médecin des premières lignes, qu'il a longtemps considéré comme un « heureux gaillard voyageant à cheval quand le soldat fait de longues marches », et dont il apprécie ensuite l'activité calme, l'oubli de soi, la bonne humeur, dans l'accomplissement d'un périlleux devoir; enfin et surtout l'admi-

---

1. « Il est inutile et démoralisant d'ergoter et de discuter l'inévitable » (p. 97).

2. Il est cependant lettré, parle français, et, n'ayant pu achever avant l'ordre de départ la lecture de *Madame Bovary*, dont il a découvert un exemplaire dans une maison abandonnée, avoue avoir emporté le livre dans son havresac.

rable capitaine Goyle, son chef direct, plein de courage et de tact à la fois, qui ne fait jamais de reproches si la faute n'a pas eu de conséquence grave, ménage la vie de ses hommes, qu'il empêche de s'exposer inutilement, tient pourtant jusqu'au moment où la tranchée devient intenable, et finit par s'écrouler, après tant de ses lieutenants, foudroyé d'une balle au cœur.

Parmi les sous-officiers et les simples soldats, on ne peut oublier le joyeux Mutten, petit homme trapu, qui se présente « boueux, ensanglanté et ravi de soi », et que l'on dirait échappé des *Soldier Stories* de Kipling; le cuisinier Jenkins, qui, troublé dans la cuisson de ses œufs par la chute d'une marmite qui effondre la ferme où il se trouve, se relève, se secoue, et apporte les œufs durs à son officier; ni surtout Mulligan, cet adepte anglais du système D, jamais pris de court, et en grand enfant qu'il est — bien anglais aussi ce trait-là — rit, de son rire calme mais profond, d'incidents ou de plaisanteries qui nous feraient hausser les épaules.

Enfin, la sympathie du lecteur français sera gagnée par la façon dont le chef de peloton parle de nos compatriotes. Il admire nos cuirassiers, « des gaillards à l'allure martiale, avec leurs cuirasses et leurs hauts plumets noirs et dont » les officiers lui rappellent tout à fait « les *life-guards* de Whitehall ». En vrai gentleman, il loue la bonne humeur, la bonne volonté, la bonne grâce des Français, sans apercevoir ces qualités chez lui-même. Il croque avec une véritable tendresse des paysans qui s'obstinent à pousser leur brouette sous les feux croisés d'artillerie, un vieux carrier dont un obus a détruit la bicoque et le cheval, « qui regarde fixement le feu, et, de temps en temps, gémit doucement »; des jeunes servantes qui, à peine la trombe allemande passée, reviennent à l'étable traire les vaches....

Mais la page inoubliable, c'est la peinture discrète et poignante d'une fermière, « belle grande femme aux yeux tristes » qui, voyant les soldats anglais devant sa porte, les invite à entrer et leur offre de partager la soupe familiale. Dans le village qui vient d'être repris aux Allemands retentissent les appels douloureux et les cris de colère. « Elle ne se joint pas aux lamentations générales; elle circule, calme et triste, faisant sa besogne, parlant peu, apportant à boire et à manger aux pauvres diables qui se sont réfugiés sous son toit, et surveille ses casseroles et son feu. Elle ne nous adresse aucune question au sujet de l'ennemi, sur la position qu'il occupe, sur l'heure où nous le chasserons loin d'ici.... Ses traits ne trahissent en rien la nuit d'angoisse passée dans cette ferme, sous la mitraille, tandis que la lutte faisait rage autour d'elle. Cette femme est comme l'âme de la France : elle est fière de souffrir pour son pays, confiante dans la valeur de ses fils, attendant, sans l'ombre d'un doute ni d'une défaillance, le succès final. »

On a envie de crier : « Merci, lieutenant! »

La traduction est nette, alerte, et paraît exacte. On peut cependant

y relever quelques anglicismes : *boys* est traduit uniformément par « garçons », ce qui est souvent une fausse note ; on écrit « anxieux » pour « désireux » ; « le matin suivant » pour « le lendemain matin » ; « plaisant » est employé dans son vieux sens d' « agréable », pour *pleasant* ; aussi « galant » pour « vaillant », *gallant* ; « parloir » avec le sens de l'Anglais « parlons ». Ce sont là des taches légères.

Les faits. Recueils de documents.

Les Écoles de blessés, par A.-L. Bittard. 1 vol. in-8, 3 fr. 50. Paris, Alcan, éditeur.

Le livre comprend 14 chapitres ; il traite des blessés et des blessures, des récompenses et des pensions, de la rééducation professionnelle et de la prothèse, des métiers du blessé ; il montre comment c'est l'initiative privée qui a, vingt mois durant, par des efforts malheureusement trop dispersés, tenté la rééducation des mutilés ; il fait l'historique de ces efforts, il passe ensuite en revue les diverses créations dues à l'initiation privée, aux municipalités, aux départements, à l'État. Il cherche ce que doit être l'école des blessés au point de vue des élèves, des professeurs, des programmes, de l'administration.

Il examine la question des accidents et des assurances, du placement ; il propose une organisation de la rééducation basée sur la collaboration des organisations privées, municipales, départementales et des pouvoirs publics.

Dans une introduction, l'auteur montre la portée sociale de la rééducation des mutilés, et dans un appendice, il publie la liste des services publics, des œuvres et des écoles s'occupant de la rééducation professionnelle et du placement des blessés, des documents parlementaires la concernant.

Ouvrage intéressant, plein de documents et qui peut être consulté avec profit, bien que, depuis sa publication, il y ait eu de sérieuses modifications dans l'organisation et la législation. Sans doute l'auteur, qui est très au courant de la question, tiendra-t-il son livre au courant par des éditions successives.

La rééducation professionnelle des soldats mutilés et estropiés par Léon de Paeuw. 1 vol. in-16, ill., 4 fr. 50. Paris, Berger-Levrault, éditeur.

M. de Paeuw étudie d'abord la question générale de la rééducation professionnelle et les problèmes qu'elle soulève ; puis il fait un tableau de l'École belge de rééducation de Port-Villez, à l'organisation de laquelle il a contribué, pour une large part.

1 200 élèves y sont rééduqués dans 48 métiers ; et, ce qui présente pour nous un intérêt particulier, des cours d'enseignement général

y sont organisés. On a pensé que le blessé ou le mutilé devait profiter de son séjour à l'école non seulement pour y apprendre un métier, ou se perfectionner dans le sien, mais pour accroître sa valeur d'homme. Éducation technique, éducation générale vont de pair. L'école offre des cours différents aux élèves, suivant leur degré d'éducation.

Édifiée dans un site admirable, dans d'excellentes conditions d'hygiène, avec ses ateliers dont la variété permet l'adaptation exacte à l'impotence, à l'intelligence, aux goûts du blessé, avec sa salle de concerts, sa bibliothèque, sa ferme modèle, l'école de Port-Villez est actuellement l'un des types les plus justement admirés des écoles de rééducation.

L'ouvrage de M. de Paeuw (spécimen de l'atelier de typographie, et qui lui fait honneur) n'est pas seulement une description de Port-Villez. L'auteur y traite ce que doit être l'enseignement général dans l'éducation professionnelle, et les chapitres consacrés à ce sujet dépassent la rééducation propre des mutilés. A l'insistance de sa démonstration, on sent que ce point de vue n'a pas triomphé sans peine. Félicitons-nous de ces résistances qui nous ont valu d'avoir quelques chapitres de bonne pédagogie.

❦

Le martyre et la gloire de l'art français. Une initiation artistique, par Léon Rosenthal. 1 vol. in-8, 4 fr. 50. Paris, Delagrave, éditeur.

Le martyre de l'art français, c'est la destruction par les Allemands de quelques grandes cathédrales de France, de centaines d'églises et de maisons anciennes. Rien ne peut pallier cette fureur barbare s'acharnant contre des monuments inoffensifs, respectables par leur caractère sacré ou leur valeur d'art. Au XVIe siècle, au cours des guerres de religion, à la fin du XVIIIe, au moment de la Révolution, des foules fanatiques ont saccagé des églises ou des palais et personne ne songerait à les en disculper. Elles avaient pourtant cette excuse qu'elles ignoraient la valeur des œuvres auxquelles elles s'attaquaient. Les Allemands savaient, pour en avoir relevé les plans et analysé toutes les formes, la beauté de nos églises. Ils ont connu le caractère et la gravité de leur acte. Leurs destructions ne sont dues ni au hasard, ni à des nécessités stratégiques. Tout en voulant démoraliser par la terreur ils ont cédé à la tentation d'insulter notre civilisation plus éclatante et plus ancienne que la leur.

Une réprobation universelle a condamné ces crimes. Elle ne suffit pas; on n'a pas accompli tout son devoir envers les monuments qui ont été mutilés si on ne les entoure d'une piété assez éclairée pour les comprendre et les chérir. Sans vouloir replacer les monuments ruinés dans la trame de l'art français, ni résumer toute l'histoire de notre art, M. Rosenthal se propose seulement de faire deviner

l'intérêt et la grandeur de cette histoire. Il invite ses lecteurs à méditer devant les pierres calcinées et à essayer de comprendre la vivacité et la fécondité du génie français.

Dans le chapitre « des pierres sur des pierres », l'auteur montre l'évolution lente mais enchaînée de l'architecture, cet art paradoxal qui, pour couvrir le vide, dérobe en apparence les matériaux pesants aux lois de la pesanteur. Les architectes de l'antiquité se contentèrent de superposer à des éléments verticaux des éléments horizontaux; mais le linteau droit est incapable de protéger de grandes nefs et il faut réserver aux charpentiers le soin d'achever les édifices. Les premiers architectes qui élevèrent sur le sol de la Gaule des basiliques chrétiennes pratiquèrent des méthodes analogues; la plupart de ces édifices ont rapidement disparu consommés par les incendies. Aussi dès la fin du xe siècle, les prédécesseurs immédiats de l'architecte gothique, les architectes romans cherchent-ils la sécurité en adoptant des procédés tout différents. Ils jetèrent au-dessus d'une baie un arc dont les différents éléments sont plus larges à leur face extérieure qu'à leur face intérieure; c'est une nécessité qui substitua l'arc au linteau droit. Ainsi furent crées des édifices d'un effet puissant et grave, mais qui est toujours entaché de lourdeur ou de tristesse. Les églises romanes sont peu nombreuses dans les pays ravagés par la guerre; l'église de Tracy-le-Val, aujourd'hui détruite, en offrait un simple et remarquable exemple.

Pour assurer la solidarité de ses édifices, l'architecte roman avait dû augmenter le diamètre des colonnes et des piliers, donner une épaisseur énorme aux murailles, mesurer avec parcimonie le nombre et la dimension des baies. Le goût de la clarté et de l'élégance qui pénétrait peu à peu dans la civilisation ne s'accommodant point des contraintes de cet art, il fallut trouver une méthode qui permît à la fois de surélever les voûtes et d'ajourer les murailles; c'est de ce besoin que naquit l'architecture gothique. On n'a pas élucidé de quelle région exactement partit le mouvement initial, mais le pays où cette formule reçut pour la première fois des applications complètes est, sans hésitation, la région parisienne. L'Ile-de-France est le berceau de cet art qu'une tradition absurde a qualifié de gothique et dont le nom légitime est l'art français. L'acte génial a été, au lieu de construite la voûte d'ensemble, de jeter tout d'abord, à travers l'espace à couvrir, deux arceaux entre-croisés. Ces croisées d'ogives une fois construites forment une armature et l'on peut ensuite recouvrir facilement les quatre triangles ou voûtins qu'elles déterminent et qui ne contribuent en rien à la solidité; dans les ruines de l'église de Berry-au-Bac ou de Béthancourt, les voûtins se sont écroulés mais la croisée d'ogives reste intacte. Ainsi la voûte plus aisée à bâtir et plus légère peut être surélevée et elle ne porte plus que sur quatre points. Les murailles qui paraissent la porter sont en réalité un remplissage. Il est vrai que la poussée est formidable sur les quatre

points où elle est condensée et la croisée d'ogives serait impraticable si les piliers qui la portent n'étaient pas énergiquement contre butés. Dans les grandes églises à triple nef, les piliers qui supportent la voûte centrale sont repoussés en dehors; par une véritable inspiration, l'architecte gothique les soumet à une force contraire, l'arc-boutant qui les rejette à l'intérieur. Croisée d'ogives et arc-boutant constituent les éléments essentiels du style français.

Ces monuments ont une âme. Les artistes qui les ont édifiés ont participé à la vie populaire. Ils ont œuvré avec des artisans, ils ont travaillé pour la joie de tous. Dans leurs ouvrages, ils ont inscrit non seulement leurs pensées propres, mais les croyances, la foi, les joies où les tristesses, la gravité ou la frivolité de leur temps. Et à ce titre les édifices sacrés ou profanes, les statues, les vases d'argent et les tapisseries sont des témoins éloquents par lesquels la France historique se survit auprès de nous. C'est un patrimoine d'art sur lequel nous avons, plus que jamais, le devoir de veiller avec un soin persévérant et jaloux.

LES PEUPLES BELLIGÉRANTS

La question d'Occident, par Albert Milhaud. Une brochure in-8, 0 fr. 50. Paris, Boivin, éditeur.

A côté de la question d'Orient, il y a une question d'Occident et nous devons envisager les solutions nécessaires qu'elle comporte.

Tout en France, depuis cent ans, se ressent de Waterloo et de Sedan; et les gouvernements qui se sont succédé depuis Waterloo n'ont cessé de pratiquer en Occident une politique de carence et de « petite France », reniant ainsi les vieilles traditions de l'ancienne monarchie et de la Révolution. Aujourd'hui encore, l'esprit plié à l'habitude du passé se refuse à percevoir le présent, la portée de la bataille de la Marne dans l'histoire universelle et la mission de notre redressement national. Cependant, le Luxembourg envahi tourne les yeux vers la France et envisage la perspective d'un rattachement à notre pays; la Belgique, militairement occupée, étudie les conditions d'une alliance intime, d'une coopération étroite, économique et militaire, qui, à certains jours, ne connaîtra pas de frontières; en Espagne et en Italie, beaucoup reconnaissent que leur frontière véritable, en tant que nations latines, est la frontière du Rhin; l'Angleterre, enfin, a reconnu que pour arriver à briser définitivement l'hégémonie prussienne dans l'Europe occidentale, il faut faire du Rhin la frontière de l'Occident. Ce mouvement d'attraction vers la France qui, en dehors de nos frontières se dessine si vigoureusement, à peine nos livres, nos revues, nos journaux y font-ils allusion, et seuls semblent avoir le droit de parler haut et d'affirmer leur politique, les partis qui proclament leur volonté de s'opposer aux annexions, étalant avec orgueil un programme d'abdication.

Sans doute, se présente ici l'objection tirée du principe des nationalités : les Rhénans ont oublié la France ; la nationalité allemande, bien que fondée par la violence, est une nationalité devant laquelle nous devons nous incliner. Mais n'y a-t-il aucune solution qui permette de concilier le respect du principe des nationalités et la nécessité de ne pas laisser éternellement la France en péril d'invasion? Si, il y a la solution préconisée par M. Aulard, et on peut très bien se représenter avec lui une république rhénane et un régime de neutralité protégée.

Y a-t-il, termine M. A. Milhaud, à Paris, à Londres, à Rome, et à Madrid aussi des hommes d'État qui veuillent poser, comme elle se pose, la question d'Occident? Oui, répondrons-nous à M. Milhaud, à l'instant même à Pétrograd et, dans les sphères diplomatiques, la question n'a pas été seulement posée, elle a reçu sa solution, la seule qui fût conforme à la fois aux traditions de l'histoire et aux intérêts de la France, elle n'attend pour se réaliser que notre victoire définitive.

L'appel de M. Milhaud, comme celui de M. Aulard, comme celui de tous les bons Français, a été entendu de notre gouvernement et des gouvernements alliés. Il est donc aujourd'hui sans objet.

Entre Saint-Denis et Saint-Georges, Esquisse de trois civilisations, par Ford Madox Hueffer. 1 vol., 3 fr. 50. Paris, Payot, éditeur.

L'auteur de ce livre très intéressant est un romancier et un critique d'art, apparenté aux peintres les plus illustres de l'école préraphaélite, Ford Madox Brown et Dante Gabriel Rossetti. Il a fait dans sa jeunesse de longs séjours en Allemagne et en France, a passionnément goûté notre culture et notre art, et lorsque la guerre de 1914 a éclaté, il s'est engagé, à quarante et un ans.

Quels que soient les services qu'il puisse rendre, comme lieutenant au Welsh régiment, il en a sans doute rendu d'aussi grands en faisant mieux connaître à ses compatriotes, qui au début furent assez hésitants parfois, la véritable Allemagne et la véritable France, dans *When Blood is their argument*, dans *Zeppelin nights*, publiés en 1915, et dans le présent volume, dont l'épigraphe explique le titre : « Ne pourrions-nous, dit Henry V à Catherine de France dans le drame de Shakespeare, ne pourrions-nous à nous deux, entre Saint-Denis et Saint-Georges, confectionner un garçon, moitié français, moitié anglais, qui s'en ira à Constantinople tirer le grand Turc par la barbe? »

Le dessein primitif de ce livre était de « confronter avec les faits » les écrits des pacifistes anglais : Bernard Shaw, Bertrand Russell, Norman Angell, Ramsay Macdonald, Brailsford et consorts; et les citations de M. Hueffer nous font connaître l'incurable naïveté des uns et la mauvaise foi des autres. M. Hueffer s'amuse par exemple à mettre sous les yeux du lecteur, en deux colonnes parallèles, un article de l'honorable Bertrand Russell dans le *Journal international de Morale* (janvier 1915) et des carnets de route du soldat Friz

Hollmann et du soldat Hans Georg Harwart. Dans la colonne de gauche, M. Russell, engoncé dans son faux-col, déclare qu'il n'y aurait eu aucun inconvénient à laisser les Allemands envahir l'Angleterre, et que « la non-résistance semblerait être non point seulement un lointain idéal religieux, mais la voie que suivrait la sagesse pratique ». Dans la colonne de droite, le soldat Hollmann et le soldat Harwart racontent leurs pillages en Belgique. M. Hueffer consacre soixante pages à la critique d'un pamphlet de M. Bernard Shaw : *Common Sense about War*; il montre que M. Shaw se contredit perpétuellement, affirme des choses qu'il ignore ou même que personne ne peut savoir, traite un sujet tragique avec la frivolité d'un vaudevilliste, et ne se gêne pas pour mentir.

Mais ce qui ne devait être, dans la pensée de M. Hueffer, qu'une brochure de polémique, est devenu un livre. Il a voulu, dit-il, faire connaître à ces messieurs les pacifistes ses vues personnelles sur la situation de l'Europe avant le déchaînement de la guerre actuelle. A vrai dire, il n'a pas fait œuvre d'historien; quand il se sert d'arguments historiques, il trahit une incompétence que nous devons noter en passant. Mais c'est un psychologue délicat et profond. Il n'a pas construit fortement son tableau; il procède, comme beaucoup d'écrivains anglais, par touches successives, en accumulant les détails caractéristiques et piquants; il retient notre curiosité par l'imprévu de son choix, et par une sincérité charmante. Pour dépeindre, par exemple, l'état d'âme des Anglais en juillet 1914, il dépeint avec ingénuité son propre état d'âme à cette date : il ne pensait pas plus à la guerre, qu'on ne pense à la mort. Si l'on me dit qu'en fournissant de tels documents, M. Hueffer fait à sa manière une œuvre d'historien, je n'y contredirai pas; son livre n'est pas un travail d'érudition, mais c'est une source historique.

Notre auteur déteste l'Allemagne du fond de son cœur; il déteste son régime politique, ses mœurs, ses idées, son appétit de luxe criard, sa brutalité, son orgueil grotesque, et raille sa sensibilité pleurnicharde et son étonnement de n'être pas aimée. Le ton des professeurs allemands, nous dit-il, devient pathétique, quand ils constatent qu'ils ne sont pas compris. « On dirait d'un monsieur qui vous aurait jeté au bas de son escalier à coups de pied, vous aurait fait jaillir les yeux de l'orbite et arraché le nez, parce que vous croyiez qu'il était midi vingt-cinq, tandis que lui soutenait qu'il était une heure moins vingt, et qui fondrait en larmes en vous entendant affirmer qu'il n'est pas aimable. »

M. Hueffer analyse fort bien certains traits permanents du caractère anglais, et surtout il parle en termes émouvants de la France. Son livre est vraiment un hymne à la gloire de la France. Il faut le lire, parce que c'est un beau livre original, fin et touchant, et parce que c'est un livre réconfortant, et parce que c'est un livre capable de consolider, d'approfondir, et de rendre plus générale et plus populaire l'amitié franco-anglaise.

Nécrologie

Louis Liard.

M. Liard, Vice-Recteur de l'Académie de Paris est mort, à la Sorbonne, le 21 septembre. Depuis plusieurs mois, M. Liard, vaincu par la maladie, avait dû renoncer à l'exercice de ses fonctions; il avait voulu par un effort surhumain assister au mois de mai dernier à la réunion des Recteurs et des Inspecteurs généraux afin de soutenir les intérêts de son personnel; mais on sentait bien qu'il était à bout de forces ; il dut en effet demander un congé, puis sa retraite ; il a pu ainsi connaître la désignation de son successeur, conférer avec lui presque chaque jour, et remettre en bonnes mains les destinées de l'Université de Paris.

La personnalité de M. Liard est trop connue dans le monde universitaire pour qu'il soit besoin d'en rappeler les traits; on sait la place prépondérante qu'il occupait dans les conseils de l'Instruction publique; dès qu'il intervenait, il clarifiait la discussion, il en précisait l'orientation, il poussait à la décision avec une éloquence logique, incisive et ferme; on regrettera plus d'une fois son absence....

L'action de M. Liard s'est exercée principalement dans l'Enseignement supérieur, qu'il a réorganisé et rénové; il a pris, également, une part très importante à la réforme des programmes de l'Enseignement secondaire, en 1902. L'*Instruction* qu'il a rédigée, comme Recteur, pour en déterminer l'esprit et en marquer la portée, constitue un document pédagogique de premier ordre.

Un homme d'esprit aussi réaliste que M. Liard ne pouvait manquer de se préoccuper du développement de l'éducation

populaire; il fut un grand ami de l'école et de ses extensions, largement ouvert à toutes les idées, mais partisan résolu de l'ordre et de la discipline.

A diverses reprises, M. Liard avait collaboré à cette *Revue*; il s'y intéressait, et ses encouragements nous étaient précieux. En attendant que nous puissions rappeler, avec plus de détails, ses conceptions pédagogiques, nous saluons avec un respect profond, l'éminent universitaire qui vient de disparaître, et nous adressons à sa famille, au nom de la *Revue*, l'expression la plus sincère de nos condoléances.

R. S.

Le gérant de la « Revue Pédagogique. »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXXI. N° 10 Octobre.

REVUE

Pédagogique

L'Enseignement public au Maroc.

Le problème de l'enseignement s'est présenté au Maroc dans des conditions particulièrement intéressantes et délicates. L'occupation française, en effet, a fait du Maroc un pays cosmopolite. Aux trois éléments ethniques indigènes — Berbères, Arabes, Israélites — sont venus s'ajouter de nombreux immigrants de divers pays : des Français tout d'abord, comme il était naturel, puis des Espagnols, des Italiens (Italiens d'Italie, de Tunisie, d'Amérique), des Portugais, des Anglais, des Américains, des Allemands aujourd'hui disparus. En 1911, on évaluait de 200 à 300 le nombre des Européens vivant au Maroc; leur nombre s'élève aujourd'hui à près de 100 000.

On voit dès lors à quelles nécessités complexes le service de l'enseignement marocain devait faire face. Il devait : 1° Assurer aux jeunes Français résidant au Maroc, fils d'officiers et de commerçants, de colons, d'ouvriers, une éducation primaire ou secondaire égale à celle des jeunes

Français de leur condition habitant la métropole; — 2° instruire les enfants des immigrés non français, d'origine si disparate, non seulement pour les rendre capables d'un rendement économique social plus grand, mais encore pour les assimiler, pour préparer par l'unité de langue et de formation intellectuelle, la constitution d'un élément franco-européen homogène; — 3° enfin, tout en prenant garde de les heurter dans leurs croyances et traditions, enseigner aux autochthones, avec notre langue et notre civilisation, les connaissances qui élèvent le niveau intellectuel et moral d'une race, qui lui permettent de tirer un parti plus complet de ses aptitudes naturelles pour le profit commun, et rallient de cœur et d'esprit ceux que la force seule avait d'abord conquis.

Or, au 1er octobre 1912, au début de l'établissement de notre protectorat, le Maroc ne comptait qu'un petit nombre d'écoles françaises installées à Oudjda et dans les principales villes du littoral, Tanger, Casablanca, Safi, Mogador; elles étaient subventionnées par la Légation de France, le Haut Commissariat de l'Amala d'Oudjda, et l'Alliance française; elles comptaient à peine quelques élèves. Plus fréquentées étaient les écoles créées par l'Alliance Israélite Universelle dans les villes du Maroc où il existe des colonies juives importantes, Tanger, Rabat, Casablanca, Mazagan, Mogador, Fès et Marrakech : ensemble elles groupaient plus de 3 000 enfants qui y recevaient une instruction primaire sous la direction de maîtres et de maîtresses formés pour la plupart à l'École Normale d'Auteuil. Mais leur installation matérielle était médiocre et fort incomplète : classes, mobilier, matériel d'enseignement laissaient également à désirer.

On peut le dire sans exagération : à peu près tout ce

qui actuellement existe au Maroc, au point de vue de l'enseignement, a été créé par le Protectorat français depuis cinq ans. Il est intéressant d'en faire l'inventaire et de voir les résultats déjà acquis.

*
* *

Bien entendu, on ne saurait s'attendre à trouver l'œuvre d'organisation également avancée dans toutes les parties du pays. Le Maroc est très vaste; sa superficie égale à peu près celle de la France, et, comme aspects et ressources, il est aussi complexe qu'étendu.

Le Maroc oriental, c'est l'Algérie des Hauts Plateaux. Climat rude, sans pluie et sans rosée, excessif, tour à tour glacial ou brûlant; vents violents qui font tourbillonner la poussière; soleil de plomb qui darde sur un sol dénudé; oueds sans eau au fond de longues ravines rougeâtres; steppe pendant un mois et désert le reste de l'année. La petite voie ferrée qui relie Oudjda à Taza court à travers le pays le plus tristement monotone qui soit. La plupart des stations sont de simples arrêts pour desservir un camp aux murs très élevés où guettent des sentinelles, et dont l'unique porte, massive et rébarbative, fait songer à celles des prisons. Plus d'un de ces camps a, du reste, son histoire, singulièrement dramatique. De loin en loin un village : El-Aïoun, l'ancien fief de Bou-Amama, dont le tombeau s'aperçoit dans une oliveraie, non loin de la gare, Taourirt, Guercif. Le paysage n'offre de cultures, ne s'anime un peu que sur les bords de la Moulouya et de quelques gros affluents. Les indigènes sont rares, les colons le sont encore plus. Sur des lieues, la solitude est

à peu près complète. Aussi, sauf à Taourirt et El-Aïoun, point d'écoles.

Il faut faire exception pour la région qui avoisine immédiatement l'Algérie. Le Maroc s'y trouve en contact non seulement avec des centres de colonisation française déjà vieux de plus d'un demi-siècle, comme Nemours et Lella-Marhnia, postes avancés de l'Algérie vers l'ouest, mais encore avec l'antique Tlemcen, qui a derrière elle plusieurs siècles de splendeur et de prospérité. D'autre part, la Méditerranée est proche; elle tempère le climat, amène des pluies, offre des perspectives faciles pour l'écoulement des produits vers Oran, et vers Melilla et le Rif espagnol. Le pays des Beni-Snassen est renommé pour sa fertilité et l'excellence de ses fruits. De jolis villages s'y sont créés, Berkane, Martinprey où il y a des colons et des écoles. Mais la grande ville c'est Oudjda, à 12 où 13 kilomètres de la frontière.

Oudjda fut la première ville occupée par nous au Maroc. Peut-être se rappelle-t-on le tableau qu'en tracèrent les premiers visiteurs : des ruelles misérables; des maisons sordides et croulantes, étalant de larges lèpres noires ; sur les places et dans les rues, des mares stagnantes parées d'efflorescences verdâtres où croupissaient des déjections, des bêtes mortes, des débris immondes, toute une putréfaction; une foule loqueteuse, nomades en haillons terreux, femmes minables, roulées dans de vieux haïks de laine sale, traînant leurs savates dans la boue.... Douze ans ont passé. Les soldats français ont nettoyé places et rues, creusé des égouts, percé quelques larges artères, créé un jardin public. La grande voie ferrée d'Algérie a été poussée jusque-là. L'eau potable de Sidi-Yahia y a été amenée. Il est venu des colons; la population de la ville a

doublé. Il s'y fait un commerce actif. Et aujourd'hui, restaurée, rajeunie, toute blanche et rose dans son cadre de murailles sarrasines aux élégants créneaux et d'oliveraies murmurantes, Oudjda est devenue un centre scolaire important. On y trouve un collège de garçons et un cours secondaire de jeunes filles, une école israélite à six maîtres, une école arabe qui en compte six également, et trois écoles françaises, l'école du Camp, l'école de Bab-el-Khemis, l'école de la Mosquée.

Tout le centre du Maroc est montagneux. Entre les deux Maroc, celui de la Moulouya et celui de l'Atlantique, les montagnes du Rif, les massifs des Branès et des Ghiata, l'Atlas forment un ensemble de sommets élevés qui portent des neiges persistantes au-dessus des fameuses forêts de cèdres et de ravins escarpés. C'est là, par excellence, le Maroc insoumis. Les tribus qui y vivent sont, de temps immémorial, en révolte ouverte contre les sultans. Nos troupes les réduisent peu à peu. Mais des années s'écouleront avant que la colonisation y puisse s'établir.

De l'Algérie à l'Atlantique, la communication n'est possible que par le couloir de Taza. C'est le passage nécessaire ; il servit jadis aux Romains. Le site a de la grandeur. Des montagnes de plus de 2 000 mètres enserrent une vallée qui n'a pas plus de 4 à 5 kilomètres de largeur ; un affluent du Sebou y coule. Dressée au sud, sur une sorte de haut plateau aux pentes fourrées d'arbres, dominée par l'imposant minaret de la Djemaa-el-Kebir, entourée de hauts murs, inaccessible, farouche, la forteresse de Taza commande le passage. Longtemps elle put se croire imprenable. Nous y sommes entrés pourtant vers le milieu de mai 1914, deux mois et demi avant le commencement de la grande guerre. Les environs n'en sont pas encore très

sûrs, et chaque nuit des coups de fusil sont tirés sur la ville et la gare. Et pourtant déjà une école franco-arabe y fonctionne, avec une quinzaine de jeunes indigènes, sous la direction d'un instituteur du Midi que les hasards de la mobilisation ont amené à Taza.

C'est à l'extrémité occidentale de cette région montagneuse que se trouvent les trois grandes villes du Maroc, ses trois capitales, Fès, Meknès, Marrakech. C'est là vraiment la partie originale, curieuse, intéressante, révélatrice du Maroc.

Fès, c'est la ville sainte, toute blanche au pied de sa montagne chargée d'oliviers, avec ses medersas mérinides, ses innombrables mosquées et sa forêt de minarets aux faïences vertes, avec ses ruelles étroites aux grands murs monotones derrière lesquels se cachent des palais insoupçonnés, avec le mouvement de ses souks, avec ses cascades qu'on entend ruisseler de toutes parts, avec la poésie tout orientale qui, le soir, monte de ses immenses jardins parfumés de jasmins et d'orangers. L'arrivée à Fès, au soleil couchant, est un inoubliable spectacle.... Fès est, d'ailleurs, une très grande ville, fort étendue. Outre la vieille ville, inclinée sur le versant de l'Oued Fès, elle comprend, par delà les immensités du palais du sultan, un quartier juif, un *mellah*, très peuplé. Voici même que, plus loin encore, une Fès européenne s'ébauche dans la grande plaine du Dâr Debîbâgh, qui n'attend plus que des maisons le long de son réseau d'avenues, de boulevards, de rues, où presque seule aujourd'hui, se dresse la gare....

Mais Fès n'est pas à la veille d'être une ville européenne. Tout au plus a-t-elle 800 Européens. Les musulmans sont 100 000 : bourgeoisie très riche, livrée au grand commerce, faisant des affaires dans toutes les grandes

villes d'Europe jusqu'à Constantinople, en Égypte, aux Indes; énorme population ouvrière d'artisans de toute sorte; au-dessus, comme aristocratie, les cheurfa, ou descendants du prophète, les ulèma, gardiens de l'Islam, les fonctionnaires du gouvernement chérifien, du « makhzen », recrutés dans tous les milieux commerçants et lettrés. C'est là cette population si fameuse des Fâsi, citadins affinés et lettrés, intelligents et amis de l'étude, peu religieux foncièrement, ce semble, mais très nationalistes, très pénétrés de leur richesse, de leur importance, de l'illustration de leurs souvenirs et d'un passé glorieux. Notre occupation du Maroc leur parut odieuse. En avril 1912, une terrible révolte éclata à Fès contre nous; il fallut, pour en avoir raison, l'énergie et l'habileté du général Gouraud. Depuis, l'attitude de Fès a cessé d'être hostile, mais elle reste réservée, silencieuse; c'est celle d'une captive dédaigneuse qui subit son maître en l'ignorant. Mais cette population est douée d'une grande vivacité d'esprit; elle est très intelligente, d'une intelligence très pratique qui vise aux réalisations. Elle a compris l'avantage que ses intérêts pourraient retirer de la connaissance de notre langue et de notre civilisation. Les deux écoles israélites regorgent d'enfants. Plus de 600 petits musulmans suivent les classes des quatre écoles primaires arabes. Un collège musulman, installé dans l'admirable palais de l'ancien ministre El-Menebbi, compte 150 élèves appartenant aux familles des hauts fonctionnaires et des plus notables commerçants. Fès a même des cours d'adultes qui sont très suivis et où l'on a vu, comme conférencier, avec les savants les plus réputés du Maroc, le ministre de la Justice et de l'Enseignement, Si Bouchaib Doukkali.

Meknès est loin de présenter le même intérêt que Fès.

Sa seule originalité est peut-être un sentiment religieux plus vif : c'est de Meknès qu'est sortie la fameuse secte des Haissaouas; on y trouverait encore des saints. Elle fut brillante jadis quand, pour plaire à Louis XIV et mériter la main d'une princesse française, Moulay Ismaïl y éleva son Versailles. Mais aujourd'hui, elle a des airs de mort; ses palais croulent; dans son enceinte trop large, elle flotte comme un enfant qui aurait revêtu les habits de son père.

Au contraire, tout au Sud, au pied du Grand Atlas qui le domine de ses cimes neigeuses hautes de 4 000 mètres, Marrakech est singulièrement prenante, Marrakech, c'est le Midi marocain, le Maroc des grands seigneurs terriens, des Glaoui et des Goundafi, qui possèdent des provinces et des tribus, qui commandent à des armées, dont la vie se partage entre les Kasbahs de la montagne, forteresses puissantes, et les palais de la capitale, monde de bâtiments, de cours et de jardins, remplis de richesses et de merveilles, décors de plâtres fouillés, pavages de mosaïque, marbres, jeux d'eau, armes, cuivres, tapis d'un prix inestimable. Marrakech, c'est l'oasis saharienne, une oasis de 30 à 40 kilomètres au centre de l'immense plaine du Tensift où règne à perte de vue la majestueuse Koutoubia, sœur de la Giralda de Séville.

Tout un système de séguias, de ghettaras — travail gigantesque qui date de plusieurs siècles — y distribue, avec l'eau des neiges de l'Atlas, la fraîcheur et la fécondité. Ce n'est que palmiers, oliviers et figuiers, abricotiers, grenadiers, néfliers du Japon, champs d'orge d'un vert de velours, immenses jardins fleuris de rosiers, silencieux, mystérieux, où jour et nuit chante le rossignol, où l'on voit passer, comme des ombres élyséennes, les femmes voilées

de blanc. Et Marrakech, c'est encore une immense ville de 100 000 habitants, où toutes les races de la région se coudoient, berbères, arabes, juifs, maures, nègres, métis divers. Dans ses souks bruyants s'entassent pêle-mêle les tapis des Glaoua, les cuivres de Mogador, les bijoux de Taroudant, les cuirs ouvragés, les dattes du Tafilelt et les fruits du Sous et des lointaines oasis. Puis, vers le soir, la fête commence. Chaque soir il en est ainsi. Sur l'immense Djema el Fena, la foule se presse autour des montreurs de serpents, des diseurs de bonne aventure, des vendeurs d'orviétans, des conteurs populaires, des danseurs aux sequins d'or collés sur le front. Les cymbales et les tambourins résonnent. Les femmes, aux haïks éclatants, vont de groupe en groupe. C'est un intense fourmillement de vie, un mélange incroyable, et harmonieux quand même, de couleurs vives dans le poudroiement de la lumière dorée du couchant, et quand, la nuit venue, peu à peu tout se tait, on a comme l'impression d'une féerie évanouie....

La région d'avenir du Maroc comprend, à l'ouest, les vastes plaines ouvertes sur l'Atlantique.

Plaines sans pittoresque, Gharb, Chaouia, plaines des Doukkala et des Abda. Le sol s'y étend plat à perte de vue jusqu'à des montagnes dont, les jours très clairs, on devine la lointaine silhouette, et jusqu'à la mer qui, par les vents d'ouest si fréquents en ces parages, ourle d'écume les dunes de sable et les bancs de roches du rivage. Parfois s'ébauche une ligne de collines blanchâtres, une étroite vallée se creuse. Très peu d'arbres, à l'exception de quelques arbres fruitiers, des figuiers et des amandiers surtout, rompent cette monotonie. L'aspect est celui de la Beauce, des grandes traînes rougeâtres du Berry ou du

Poitou. Il est un moment de l'année où ces vastes étendues sont agréables, très agréables à voir : c'est, en mars et avril, quand le printemps y a semé à profusion le rouge, le jaune, le blanc, le bleu, le violet, le rose, le lilas de millions de fleurs. Il n'est pas alors au monde de pays plus fleuri que le Maroc. Pendant quatre ou cinq semaines, la campagne marocaine forme un immense tapis d'une chaleur de coloris, d'une variété de tons, d'un éclat incomparables. Mais les fleurs sont vite flétries. Alors sous le grand soleil qui la brûle, ce n'est plus qu'une interminable suite de moissons qui mûrissent, de chaumes, d'herbes desséchées et fanées.

A défaut de la beauté, ces plaines ont la richesse. On n'exagère pas lorsqu'on parle des prodigieuses ressources agricoles du Maroc. La terre y a la fertilité des sols vierges. L'orge, le maïs, le blé, le lin y donnent sans engrais d'abondantes moissons; les rendements égalent presque ceux des bonnes terres de France. Le coton y a été introduit avec succès en quelques points. La vigne commence à s'y répandre. La betterave y réussit. D'autre part, des fleuves qui ne manquent jamais d'eau et dont les estuaires ont des profondeurs de golfes marins, y forment des voies naturelles de commerce que des travaux d'appropriation permettront d'utiliser, si l'on réussit à triompher des barres qui ferment ou presque les embouchures. On ne saurait dire tout l'avenir réservé à ces plaines.

Aussi renferment-elles une population relativement nombreuse. Depuis longtemps, des ports s'étaient créés aux débouchés sur la côte des routes de l'intérieur ; ils se succèdent du nord au sud tous les 100 ou 150 kilomètres; Rabat-Salé, Casablanca, Azemmour, Mazagan, Safi, Mogador, Agadir. La plupart étaient d'origine portu-

gaise : c'étaient les « échelles » du commerce marocain. En arrière de la côte, il n'y avait que de petits villages tout blancs, encadrés d'arbres fruitiers, sortes d'oasis du bled marocain. Mais de nombreux nomades parcouraient la campagne avec leurs troupeaux, déplaçant leurs villages de tentes, tentes de toile ou de paille, de forme conique, qu'on dispose en carré ou en rond autour d'une sorte de cour intérieure sur laquelle toutes s'ouvrent et où l'on n'accède du dehors que par un étroit passage, facile à garder.

Depuis cinq ans, la colonisation européenne a doublé, triplé, l'importance de ces plaines. On peut dire que, pour les neuf dixièmes, l'immigration arrivée au Maroc s'y est arrêtée. Les villes côtières ont gardé le plus fort contingent, deux surtout : Rabat, siège du gouvernement du protectorat, et Casablanca, le premier port assez bien aménagé. En cinq ans, la population de Casablanca s'est accrue de 50 000 habitants. Au début du protectorat, chaque bateau qui y touchait, jetait sur ses quais des centaines d'immigrants. On en compta 3500 du 1er juillet au 3 septembre 1913. Casablanca offrit alors l'aspect des grands ports d'immigration des États-Unis. Et, pour loger ces nouveaux venus, rudes pionniers, riches surtout d'énergie, de volonté et d'espoirs, toute une ville a surgi, ville improvisée, chaos de bâtisses poussées au hasard, sans ordre, hâtivement construites, parfois simples baraquements de planches, où s'agite pourtant la fièvre de l'or, où s'échafaudent dans les imaginations surchauffées des fortunes vertigineuses dont peut-être le destin réalisera quelques-unes.... Deux ou trois villes nouvelles se sont créées près des anciennes : tel le port de Kénitsa, né brusquement au milieu des sables, en arrière de l'embou-

chure du Sébou; tel le petit port de pêche de Fédalah, au nord de Casablanca. Le progrès est moins marqué dans l'intérieur. Cependant des marchés agricoles s'y sont créés ou développés, Arbaoua, Témara, Tiflet, Ber-Rechid, Settat. On y rencontre même de grandes fermes européennes isolées au milieu de vastes exploitations, ceinturées de murs blancs, petites forteresses analogues aux bordj d'Algérie : une éolienne les signale au loin; c'est elle qui remonte du sous-sol à la surface cette eau qui, partout précieuse pour la culture, vaut de l'or ici, dans ce pays de chaud soleil où, pendant l'été, le ciel se montre en général trop avare de pluies. L'établissement d'un excellent réseau de routes et de voies ferrées qui, malgré la guerre, se poursuit activement, ne pourra que hâter le peuplement de ces plaines par les Européens.

On conçoit que jusqu'à ce jour le principal effort du service marocain de l'enseignement se soit porté sur cette région atlantique. La création des écoles a suivi sans délai l'occupation militaire. A El-Boroudj, dans une région déjà éloignée de la côte, l'école fut ouverte quinze jours après le combat qui nous avait livré le pays.

Aujourd'hui, il n'est aucune ville de la région côtière, aucun centre campagnard de quelque importance qui ne possède son école ou, le plus souvent, ses écoles, ses groupes scolaires. Ce sont des écoles françaises à l'usage des enfants européens de toute provenance, des écoles musulmanes pour les indigènes, des écoles mixtes franco-arabes là où le nombre des élèves ne justifie pas l'établissement de plusieurs écoles distinctes. Casablanca possède un lycée de garçons et des cours secondaires de jeunes filles; Rabat a un collège de garçons et un collège de jeunes filles, ainsi qu'un collège musulman. Il y existe même un

embryon de faculté des lettres, noyau de la future université marocaine.

*
* *

On avait prévu, pour la première année scolaire qui suivit l'établissement du protectorat — l'année 1913 — un effectif total d'un millier d'élèves; à la fin de l'année, cet effectif s'élevait, en fait, à 4 848 : les prévisions avaient été bien dépassées. Depuis lors, il n'a cessé d'en être ainsi. Chaque jour voit de nouveaux élèves arriver dans nos écoles. En quatorze mois, d'octobre 1915 à décembre 1916, la population scolaire de nationalité européenne de Casablanca s'est élevée de 2 085 à 2 905 enfants, celle du groupe Rabat-Salé-Kénitra de 747 à 1 153. Dans ces pays neufs qui prospèrent, rien n'est jamais fini; tout est en état de perpétuel devenir.

La dernière statistique générale, déjà sûrement très en retard, a été dressée au début de l'année scolaire 1916. Elle dénombrait 14 206 élèves 1 se répartissant de la manière suivante entre les diverses catégories d'écoles :

1° *Écoles françaises :* 161 classes, 6 392 élèves dont 3 268 garçons et 3 124 filles (moyenne par classe, 37 élèves). Au point de vue de la nationalité, elles comprennent 2 923 Français (45 p. 100 du total), 1 567 Espagnols, 1 378 Italiens, 524 enfants de nationalités diverses;

1. 14 206 élèves dans les écoles primaires seulement : non compris les 383 élèves du lycée de garçons et les 297 élèves des cours secondaires de Casablanca; non compris les élèves des collèges et cours secondaires de Rabat et d'Oudjda; non compris enfin les écoles de Tanger dépendant du gouvernement français ou subventionnées par lui (écoles françaises 993 élèves, écoles israélites 1 130, écoles musulmanes 194). Ces écoles de Tanger dépendent de la direction de l'Enseignement du Maroc, mais la ville même de Tanger est internationale et ne fait pas partie du protectorat. A titre de renseignement, les écoles espagnoles de Tanger comptaient, en 1916, un effectif total de 1 059 élèves.

2° *Écoles musulmanes :* 103 classes, 3 005 élèves dont 2 552 garçons et 453 filles (moyenne par classe, 29 élèves);

3° *Écoles israélites :* 130 classes, 4 821 élèves, dont 2 273 garçons et 1 548 filles (moyenne par classe, 37 élèves).

Les écoles israélites avaient depuis longtemps leurs immeubles, mais non les écoles françaises et musulmanes. Où loger les 250 ou 260 classes nouvelles qu'elles représentent? Ce fut un gros problème à résoudre. Bâtir eût été long et coûteux. D'ailleurs, dans les villes marocaines, les espaces libres sont rares; les maisons sont si serrées les unes contre les autres, le long des étroites ruelles, qu'elles ne laissent guère de place pour les constructions neuves : exproprier eût encore accru la dépense. Il y a au Maroc des écoles neuves; quelques-unes d'entre elles sont même des modèles d'élégance simple, d'aménagement et d'appropriation. Je ne sais si la France tout entière possède, à cet égard, un groupe scolaire aussi remarquable que celui de la Foncière, à Casablanca. Mais seuls jusqu'à présent les villes de création récente, ou grandement accrues depuis notre occupation, comme Casablanca, Rabat, Kénitra, et la plupart des centres de colonisation agricole, ont pu se donner ce luxe. Ailleurs, on est allé au plus pressé et au plus économique. On a eu recours à des baraquements provisoires, et, surtout, on a utilisé, en les nettoyant et en les adaptant du mieux possible, ces immeubles « makhzen », propriété de l'État marocain — anciennes demeures du sultan, anciens sièges d'administrations et de services publics — qui sont si nombreux dans toutes les villes du Maroc.

D'autre part, où se procurer le personnel d'instituteurs et d'institutrices nécessaire pour le fonctionnement de ces nombreuses classes? Dans ce pays neuf, il n'existait pas,

il ne pouvait pas exister d'école normale assurant un recrutement régulier des maîtres. C'est seulement cette année que, sous la forme d'écoles d'application, annexées à l'un des groupes scolaires de Casablanca, on a pu instituer des classes spéciales recrutées parmi les meilleurs sujets, garçons et filles, arrivés au terme de leurs études primaires. Ils y complètent leur instruction, tout en s'essayant à diriger une classe sous l'inspiration et le contrôle des instituteurs les plus expérimentés. Dans quelques années, l'enseignement marocain trouvera sur place le personnel dont il a besoin.

En attendant, il a fallu s'en procurer. On s'adressa à l'Algérie et à la Tunisie, notamment à l'école normale de Bouzaréah et à la Médersa de Tlemcen, qui fournirent de bons maîtres déjà familiarisés avec l'enseignement indigène. De la métropole vinrent quelques instituteurs et institutrices pour les écoles françaises. Eût-on réussi à se suffire ainsi ? Quoi qu'il en soit, la guerre a rendu la solution plus facile en amenant au Maroc, comme territoriaux mobilisés, des instituteurs et des professeurs que fort judicieusement le résident général se hâta d'utiliser dans ses écoles : c'est là, du moins, un heureux résultat de cette terrible lutte qui, par ailleurs, en a causé de si néfastes.

La clairvoyance et la libéralité du gouvernement du protectorat, l'initiative pratique et tenace de la Direction de l'Enseignement ont eu raison de toutes les difficultés. C'est, sans exagération, un véritable sentiment d'émerveillement qu'on éprouve en voyant tout ce qui a été fait au Maroc sur ce terrain et depuis si peu de temps.

*
* *

Les écoles de l'Alliance israélite étaient autrefois les plus florissantes ; à vrai dire, elles existaient presque seules. Dans quelques villes, elles ont encore le premier rang pour le nombre de leurs élèves : notamment à Tanger, où l'élément israélite détient une grande partie du commerce ; à Fès, où le mellah constitue la majeure partie du Fès el-Jdid, la ville moderne ; à Marrakech, à Safi, et, tout au sud, dans cette jolie petite ville de Mogador, dont la vue évoque le souvenir de notre Saint-Malo, presqu'île sur un rocher, où vivent plus de 11 000 Israélites sur une population totale d'un peu moins de 21 000 habitants. La plupart de ces écoles sont intéressantes à visiter ; quelques-unes ont une direction remarquable. Néanmoins, ce n'est pas leur faire injustice que de dire qu'elles se maintiennent plus qu'elles ne se développent, et que le premier rang ne leur appartient plus.

C'est aux écoles françaises que la prééminence est maintenant acquise. Quelles jolies écoles pour la plupart, propres, claires, fraîches, coquettes, aimables ! Souvent des fleurs, toujours des dessins, des gravures, des portraits de nos grands généraux, des cartes. Peu d'écoles de la métropole en montreraient autant. Nulle part « l'Art à l'École » n'est plus en honneur. Chacune d'elles a sa bibliothèque scolaire ; 22 ont déjà leurs cantines, et celle de Casablanca distribue une moyenne journalière de 800 repas.... Aussi, les élèves s'y présentent, jeunes Français, Italiens, Espagnols [1]. Les écoles françaises de Mazagan comptent

1. Les jeunes Français ne sont pas toujours les plus nombreux : si, à Casablanca, dans le groupe de la Foncière, les Français forment environ 80 p. 100 de l'effectif scolaire, par contre ils ne sont qu'une cinquantaine

215 élèves européens, celles de Safi 135, celles de Mogador 144, celles du Guéliz, à Marrakech, 140 ; il y en a 50 à Settat, 35 à Ber-Réchid, 130 à Kénitra. On y travaille, on y réussit. Le niveau n'est pas inférieur à celui de nos écoles de la métropole.

Ce n'est pas que tout y soit parfait. Avec beaucoup de raison, la Direction de l'Enseignement du Protectorat a demandé que, tout en enseignant la France, maîtres et maîtresses n'oubliassent point d'enseigner le Maroc et de s'inspirer toujours du milieu. Mais les habitudes sont parfois plus fortes que les prescriptions du chef et le sens pédagogique. Nés en France et formés en France, les instituteurs parlent trop souvent comme s'ils avaient pour auditeurs de jeunes enfants habitués à nos usages, familiers avec nos institutions, et comme si la nature marocaine était identique à la nature de France. Faute d'une adaptation suffisante, l'enseignement paraît parfois un peu trop livresque.... Le temps se chargera de corriger ces erreurs inévitables.

Pour l'instant, il est de réconfortantes constatations à faire. C'est, d'abord, que les résultats d'ensemble sont satisfaisants. C'est aussi que, dans les écoles de là-bas, on fait connaître et aimer la France, on enseigne sa langue et ses idées, on sert son influence; on prépare, pour son plus grand profit, la fusion des diverses races immigrées par l'unification du langage et la similitude de formation intellectuelle et d'aspirations.

On a pu, dans les écoles de France, s'intéresser autant aux œuvres de guerre; mais on n'a pas pu s'y intéresser davantage. C'est par milliers que dans les écoles de fillettes

---

sur un total de 257 garçons à l'école de la Ferme Blanche, dans la même ville. — Les jeunes Français ne sont pas, non plus, toujours les premiers; ils ont à compter surtout, semble-t-il, avec les petits Espagnols qui font preuve, en général, d'une grande constance dans l'effort.

du Maroc — et cela est vrai des écoles israélites et des écoles musulmanes comme des écoles françaises — on a confectionné les lainages destinés aux tranchées, plastrons, passe-montagnes, écharpes, ceintures, chaussettes. Ce sont des milliers de francs que, sou par sou, les petits écoliers du Maroc ont apportés à leurs maîtres et maîtresses pour être envoyés aux soldats du front et aux blessés. Je ne puis résister au désir de donner ce détail touchant. Ayant appris que Nouvion-en-Thiérache, la patrie d'Ernest Lavisse, qui avait fait leur livre d'histoire, avait été détruit pendant la guerre par les Allemands, les petits écoliers musulmans de Rabat et leurs jeunes camarades français décidèrent de faire une quête dont le produit aiderait, après la victoire, à reconstruire Nouvion-en-Thiérache. C'est vraiment un prolongement de la France que l'école travaille à édifier sur le sol marocain.

*
* *

Les écoles israélites sont les plus anciennes, les écoles françaises les plus importantes. Mais, de création toute récente et peu développées encore, les écoles musulmanes sont celles peut-être qui ont le plus d'originalité et qui présentent pour nous le plus d'intérêt.

Leur établissement fut assez lent au début; il y eut des résistances à vaincre. On avait répandu l'opinion (qui? quels ennemis de notre influence? quels esprits conservateurs et fermés, hostiles à toute innovation?), on avait répandu l'opinion que les écoles musulmanes instituées par le protectorat n'étaient, ne pouvaient être que des lieux de perdition, destinés avant tout à former des soldats pour la France, et d'où il ne sortirait que des renégats, des

« mtoumis », des déracinés tout au moins : et on les surveillait, on se réservait. Maintenant que l'expérience a fait justice de ces préventions, les écoles musulmanes commencent à prospérer d'une manière rapide. C'est que le Marocain est doué d'un sens des choses très positif et très pratique ; avec le souci des réalités qui le caractérise, il a vite établi ce que réclame son intérêt. Beaucoup, en particulier dans les villes et parmi les tribus commerçantes, se sont rendu compte du parti que leurs enfants pouvaient tirer de l'occupation française, de la connaissance de notre langue et de nos sciences. De jour en jour, la population scolaire musulmane augmente ; d'année en année, augmente le nombre des écoles.

On doit s'en féliciter, d'abord, dans l'intérêt de l'avenir de la race marocaine. En effet, le premier souci de ces écoles est de développer le goût de la propreté et de veiller à l'hygiène. Des lavabos y ont été installés partout ; les enfants sont habitués à s'en servir. L'on veille à ce que les enfants ne viennent jamais à l'école déguenillés, et on les y aide par des distributions de vêtements. Les élèves sont, en outre, soumis à des visites médicales hebdomadaires, et déjà, grâce à l'école, on combat efficacement quelques-unes des tares physiques qui pèsent généralement sur cette race, si belle par ailleurs et si vigoureuse : la teigne, les maladies de la peau, et surtout les ophthalmies qui conduisent si souvent à la cécité ; c'est par troupes qu'en certaines villes du Maroc on rencontre les aveugles.

Mais on doit s'en féliciter aussi dans l'intérêt de l'avenir économique du Maroc. Les écoles musulmanes prendront avant peu une part importante au développement de sa prospérité. Elles ont été conçues de la manière la plus intelligemment pratique. On y donne l'éducation, mais une

éducation qui, respectant les caractères propres et les traditions de la race, vise au perfectionnement des habitudes et des mœurs indigènes, non une éducation qui ferait des parodies d'Européens. On y enseigne le français, car il faut que notre langue soit comprise partout au Maroc, mais on l'enseigne principalement à l'aide d'exercices oraux de langage, de lecture et de composition. On y enseigne le calcul, les connaissances usuelles sur l'économie domestique et l'hygiène, quelques notions scientifiques élémentaires, un peu de morale, des notions sur le Maroc et sur la France; mais une place importante a été réservée à l'enseignement pratique, aux travaux manuels, aux exercices agricoles, suivant la prescription formelle datée du dahir du 18 évrier 1916 qui a organisé les écoles indigènes. Des ateliers pourvus de tout l'outillage nécessaire, des jardins d'essai ont été annexés à toutes les écoles des centres de quelque importance. Et les progrès ont été remarquablement rapides. Le Marocain est vif, intelligent; il a vite fait de s'assimiler les choses. L'amour du gain qu'il manifeste en toute occasion avec une naïve assurance n'a pas été le moindre stimulant de son ardeur à vouloir réussir.

Dans la plupart des écoles, les élèves sont répartis en deux groupes : l'un, qui suit les classes proprement dites, le matin, et passe l'après-midi aux ateliers; l'autre qui occupe les ateliers le matin et la classe l'après-midi. Qu'on aille dans la classe ou aux ateliers, on éprouve la même satisfaction. Dans la classe, la tenue des enfants est parfaite; les esprits sont attentifs; les yeux bien éveillés prouvent que le maître est compris; les cahiers témoignent d'un soin et d'une application remarquables. Il faut dire que la minorité d'enfants venus à nous jusqu'à ce jour comprend naturellement des éléments de choix, les esprits

les plus ouverts, les enfants les plus désireux de réussir. Les petits Marocains excellent au calcul : bien avant la fin de leurs classes, les règles d'intérêt et d'escompte n'ont plus pour eux de mystère; ils en raisonnent en gens qui savent ce que vaut l'argent. En français, ils sont à peine moins bons : il leur suffit de quelques mois pour arriver à comprendre à peu près tout et à se faire comprendre; ceux qui ont trois ou quatre ans d'école parlent et écrivent notre langue aussi bien que des jeunes Français candidats au certificat d'études. Leur prononciation est même fort bonne. Le général Gouraud m'a raconté combien, de passage à Fès en avril 1917, il avait été émerveillé de la manière dont quelques élèves du collège musulman avaient récité devant lui une scène des *Fourberies de Scapin*. Je ne l'ai pas été moins que lui, quelques semaines plus tard, en entendant dire dans la même école la scène de l'*Avare* où Harpagon chasse la Flèche. Tout y était : la correction, l'exactitude, la pureté de la prononciation, l'intonation, le geste. Je doute que, dans un lycée de France, des élèves de seconde ou de première se fussent mieux tirés de l'épreuve, et j'assure qu'en parlant ainsi, je ne cède pas à la tentation de l'hyperbole.

De même à l'atelier. Ce qui a été organisé au Maroc pour l'enseignement dit professionnel, mériterait, à lui seul, tout un article. Ce qu'on a voulu, c'est conserver, c'est reconstituer ces industries d'art — une des gloires du Maroc — tissus, broderies, dentelles, arts décoratifs, céramique, enluminure des bois menuisés et sculptés, emboutissage et ciselure des cuivres jaunes et rouges, travail des cuirs estampés, sparterie, etc., — en leur gardant soigneusement leurs caractères propres, et en ramenant les ouvriers, dont la technique est souvent excellente, aux bonnes for-

mules décoratives anciennes que la corruption du goût a trop fait oublier. Ce qu'on a voulu encore, c'est former dans nos écoles une main-d'œuvre indigène pour les industries et les métiers européens implantés au Maroc : bâtiment, ameublement, charpente, charronnage, ajustage, réparation des machines et même électricité. Dans les campagnes, on forme les futurs agriculteurs, et surtout des horticulteurs familiarisés avec la pratique des semis, du repiquage, des assolements, des amendements, sachant greffer et tailler. Et, en même temps, l'on se sert de tous ces enseignements professionnels et pratiques comme d'autant de véhicules de la langue française, seule admise dans les ateliers comme dans les jardins d'études. Quand, dans quelques années, le Maroc revivifié et transformé sera devenu un riche pays se suffisant à lui-même, au point de vue industriel et manuel, comme il fait déjà au point de vue agricole, il ne sera que juste de se retourner avec reconnaissance envers les bons ouvriers qui, en organisant les enseignements professionnels, auront préparé les moyens de cette transformation.

Jusqu'à présent le travail du fer est relativement délaissé : des préjugés religieux, m'a-t-on dit, relégueraient au Maroc le travail des métaux au rang des métiers inférieurs. Il y a pourtant quelques exceptions, à Rabat-Salé et surtout à Fès où les ateliers sont installés dans une partie de l'ancien immeuble de la Makina, pourvue de machines-outils qu'actionnent quatre turbines à eau [1]. Par contre, le travail du bois à Fès, à Marrakech, à Tanger, à Rabat-Salé, à Casablanca, à Mazagan, à Mogador, est déjà très habilement

1. C'est un immense bâtiment où Moulay el-Hassan avait installé, sous la direction d'une mission italienne, une fabrique d'armes et de cartouches fermée depuis plusieurs années.

pratiqué. Le travail de la céramique à Casablanca, celui de la reliure à Fès et à Rabat, celui des nattes à Salé ne le sont pas moins. Les jardins d'essai de Mazagan et de Témara font honneur aux élèves autant qu'aux maîtres : aucune école normale de France pourrait-elle montrer un jardin potager mieux ordonné, mieux soigné, mieux cultivé que celui de Mazagan, créé dans un jardin inculte où, depuis des années, régnait sans partage la végétation la plus folle [1]?

*
* *

Les fillettes musulmanes n'ont pas été oubliées, et c'est là un point intéressant à noter. L'influence de la femme musulmane est, en effet, beaucoup plus grande dans la famille et la société indigène qu'on ne le croirait d'après les textes juridiques et les apparences extérieures. Or, jusqu'à ce jour, la femme musulmane s'est plutôt fait remarquer par sa méfiance et son antipathie à l'égard des Européens. Elle a été l'élément le plus hostile peut-être à l'établissement de notre influence au Maroc. Pendant la fameuse insurrection de Fès, en avril-mai 1912, les femmes postées sur le haut des terrasses, ne cessaient d'exciter de

1. A Témara, tout petit village à 13 kilomètres au sud de Rabat, l'école ne comptait que 11 élèves lors de mon passage (mai 1917). Un jardin de près d'un hectare est annexé à l'école; une moitié est cultivée en commun par les élèves sous la direction de l'instituteur, un Tunisien; l'autre moitié a été répartie entre les élèves qui y cultivent, chacun dans son lot, ce qui lui plaît avec droit de disposer de la récolte à son gré. J'arrivai à l'école de Témara le jour même où un élève, un grand garçon d'une quinzaine d'années, avait vendu sa première récolte, des petits pois pour lesquels il avait touché trois à quatre francs. Je lui demandai s'il était content; sa figure l'exprimait assez : elle n'était pas gaie, ce serait trop peu dire; elle était épanouie. Ses camarades le regardaient avec un air d'envie peu dissimulé, et l'instituteur me dit à l'oreille : « La semaine prochaine, j'aurai 25 élèves ».

leurs « you! you! » frénétiques la rage sanguinaire des révoltés acharnés contre nos soldats. On voit l'intérêt qu'il y avait à essayer d'atteindre et d'éduquer les futures femmes musulmanes. Mais que de difficultés à surmonter en ce pays où la femme vit encore plus recluse chez elle que dans la plupart des autres contrées de l'Islam, où les fillettes sont astreintes dès sept ou huit ans à ne sortir que voilées, alors qu'en Algérie, par exemple, l'usage ne s'impose que vers l'âge de la puberté, où enfin l'opinion publique — surtout parmi les Fâsi — regarde la culture intellectuelle, même réduite, comme inutile à la femme, et la pratique des travaux manuels comme avilissante pour elle. Réussir dans cette tentative exigeait beaucoup de discrétion et de tact.

Cependant aujourd'hui des écoles-ouvroirs fonctionnent à Mogador, Safi, Mazagan, Casablanca, Rabat-Salé, Oudjda. D'autres sont à la veille de s'ouvrir. Le succès est complet. A Salé, milieu particulièrement fermé, l'école compte 130 élèves, et, parmi elles, presque toutes les fillettes des notables et des principaux commerçants de la ville.

Ces écoles de fillettes musulmanes sont d'abord des ouvroirs. On y enseigne l'art de la broderie : points de Salé, de Rabat, de Fès, de Safi (chaque ville a le sien, toujours intéressant), reproduction de points anciens; on y apprend la confection des tapis de Rabat, y compris la préparation des laines et les procédés de teinture. Au début, on ne devait pas y faire autre chose. Mais bientôt, et sous la pression des familles indigènes elles-mêmes, on a commencé de s'y occuper de l'éducation ménagère, de la confection du trousseau de la jeune fille musulmane, de couture et de coupe. Puis même peu à peu les enfants ont voulu apprendre à parler français, et on s'est mis à l'ensei-

gner, d'ailleurs d'une manière exclusivement orale, par des exercices de vocabulaire et de langage au moyen de tableaux muraux représentant des scènes de la vie arabe, par des exercices de numération parlée, par l'emploi des termes techniques nécessaires au travail de l'ouvroir. Insensiblement, l'école des fillettes musulmanes évolue dans le sens de l'instruction générale. C'est une véritable transformation qui est en train de s'accomplir sur ce terrain au Maroc.

Il est une ville où l'influence française eut longtemps peine à prendre pied solidement : c'est Safi, le grand port d'exportation des céréales de la plaine des Doukkala. Les Allemands y avaient installé en quelque sorte leur quartier général. C'était le centre des opérations des frères Mannesmann. Tout un faubourg nouveau sur la colline qui domine la ville au nord, dans la direction de Sidi-Bouzig, a été formé par les villas, plus luxueuses que de bon goût, des principaux colons allemands. Dans la ville même, ils parlaient volontiers en maîtres, et leur arrogance impérieuse, leur assurance hautaine avaient réussi à en imposer beaucoup aux indigènes. « Ils laissaient entendre, m'a dit un notable musulman, que le Maroc leur appartiendrait bientôt, et on était pour eux plein de considération. » S'ils y reviennent après la guerre, quand nous aurons remporté la victoire, ils verront ce qu'est devenue leur considération. Ils verront aussi comment, simplement par de bons procédés, par l'unique souci de l'intérêt du pays, nous y avons implanté notre influence.

Il existe à Safi une école de fillettes indigènes. On l'a installée au centre de la ville, dans une maison avenante, claire et gaie, une de ces jolies maisons mauresques, si coquettes et plaisantes à voir, dont le patio, pavé de mosaïques

et orné de faïences de couleur, s'égaie de plantes grimpantes qui montent le long des piliers avec une profusion de fleurs et de grappes multicolores, roses, rouges, blanches, violettes, jaunes. L'entreprise n'avait paru rien moins qu'assurée du succès. Les premières élèves se présentèrent timides, peu nombreuses; mais elles s'y trouvèrent si bien qu'elles eurent vite fait des recrues nouvelles. Aujourd'hui, l'école est pleine; elle a plus de 50 élèves. Jamais d'absences, au contraire. L'école s'ouvre à huit heures, et, dès six heures du matin, il y a dans la rue, le long des murs, des fillettes qui attendent le moment d'entrer. Les classes chôment naturellement le vendredi : le vendredi, c'est le dimanche des musulmans. Savez-vous comment nos fillettes nomment maintenant ce jour-là? C'est, disent-elles, le jour « triste » : triste parce qu'il n'y a pas classe! Et tout récemment, pour la journée des Orphelins de la guerre, les petites élèves de l'école musulmane de Safi demandèrent, réclamèrent le droit de quêter dans les maisons et dans les rues, à côté de leurs camarades de l'école française; elles rapportèrent les plus grosses sommes....

Oui, les Allemands peuvent revenir à Safi après la guerre; ils peuvent même revenir au Maroc partout où ils voudront. Ils y verront ce que pèse l'arrogance et la prétention brutale quand le prestige de la victoire ne les soutient plus. Ils y verront qui, de leur superbe méprisante ou de notre humanité bienveillante et civilisatrice, possède aujourd'hui le cœur des populations indigènes de Safi et d'ailleurs, notamment de ces délicieuses fillettes, vives, espiègles, rieuses, déjà coquettes, qui vous regardent bien droit dans les yeux, avec des mines de chattes câlines, et qui ne s'échappent, en courant, de l'école, à l'heure de la

sortie, que pour revenir vite guetter l'instant où la porte se rouvrira pour elles.

La partie est gagnée pour nous au Maroc : c'est l'impression bien nette qu'on rapporte du pays après l'avoir parcouru. Et sans doute cela tient surtout — il n'y a pas de flatterie à le dire — à la vigoureuse impulsion, à la haute et loyale politique des deux chefs qui, depuis cinq ans, ont présidé à son organisation. Cela tient encore pour une part à la vaillance de nos soldats et à l'habileté de nos administrateurs. Mais cela tient aussi à l'école qui, sagement dirigée, a bien rempli son rôle : apaiser, assimiler, civiliser.

Louis Gallouédec.

L'Ecole pendant la Guerre.

D'après l'Exposition de « l'École et la Guerre »
de la Ligue de l'Enseignement, à Paris.

Le public est vaguement informé de la part contributive prise par l'école nationale aux œuvres patriotiques nées de la guerre. Il sait, assez généralement, comment se sont conduits au feu ses instituteurs mobilisés. Il connaît moins la répercussion des événements actuels sur les enseignements qu'elle donne, sur sa vie intellectuelle et morale depuis le début des hostilités. Or, on peut se demander dans quelle mesure et de quelle manière l'école a été impressionnée par la guerre, comment elle a réagi, soit qu'elle ait éclairé les esprits, élevé les cœurs, soutenu les espoirs, soit qu'elle ait fait connaître à la jeune génération ce qu'elle doit à sa devancière, soit qu'elle l'ait préparée aux devoirs et aux charges qui l'attendent. A-t-elle vibré avec la nation, ou s'est-elle renfermée dans l'indifférence égoïste de leçons froides et coutumières? Sa vie intérieure a-t-elle été troublée par les événements? L'école a-t-elle souffert dans son travail et sa discipline, ou bien a-t-elle puisé dans l'épreuve de la patrie des aliments d'activité intellectuelle et morale? Ses programmes, ses méthodes se sont-ils adaptés aux besoins de l'heure actuelle? Et si l'école, animée d'un souffle ardent qui n'aurait rien d'une atmosphère de fièvre, a accru momentanément son pouvoir d'instruction et d'éducation, que restera-t-il, en vue de l'inspirer, la soutenir et l'enflammer dans la suite, de ce labeur qui pourrait la rénover?

A ces questions et à tant d'autres qui se pressent à l'esprit, il serait prématuré de vouloir faire une réponse. Il est trop tôt pour dresser la statistique complète de l'effort de l'école pendant la guerre, puisque cet effort se continue dans le feu de la bataille.

Il est surtout trop tôt pour dégager en des lignes générales, offrant à la fois quelque vigueur et quelque fidélité, la physionomie de l'école qui combat avec la patrie, tout en préparant des lendemains qu'on voudrait ni moins actifs, ni moins vivants, mais plus calmes et plus heureux. C'est l'objection qui a été opposée à la *Ligue de l'Enseignement*, quand, sous le haut patronage de M. le ministre de l'Instruction publique, elle a résolu d'organiser une exposition de l' « École et la Guerre ». Cette objection n'a pas arrêté l'actif secrétaire général de la Ligue, M. Léon Robelin. Il a pensé qu'il y avait possibilité et intérêt tout à la fois à mettre sous les yeux du public et des personnes qui suivent avec attention les initiatives, les progrès de l'école primaire, les matériaux, travaux et productions relatifs à l'enseignement pendant la guerre. Il eût été fâcheux que le souvenir en disparût avec la cause qui les avait groupés et inspirés : car ce souvenir appartient à l'histoire. A l'appel de la Ligue de l'Enseignement ont répondu les écoles à tous degrés, les administrations académiques, diverses sociétés d'enseignement populaire ou d'assistance scolaire. Les envois sont venus nombreux de divers points du territoire, de plusieurs localités de la ligne du front, des écoles aussi de l'Alsace reconquise. L'Italie, la Belgique, la Serbie ont tenu à prendre part à cette manifestation de la pensée qui libère de l'ignorance ceux que la vaillance a affranchis de la servitude, à cette démonstration de l'école évoquant les horreurs de la guerre auprès de ceux à qui elles ont été épargnées.

L'exposition de l' « École et la Guerre » est restée ouverte du 6 au 20 mai, à l'hôtel de la rue Récamier, 3, à Paris, où ont été faites en même temps des conférences dont elle était tout à la fois la documentation et l'illustration [1]. Émouvante elle a été :

1. Sujets des conférences : l'Instituteur et la guerre, par M. Montjotin, président de la Fédération des Amicales d'Instituteurs. — Les Œuvres d'Initiative privée et la Guerre, par M. André, inspecteur de l'Enseignement primaire à Paris. — L'École en Alsace reconquise, par M. Ludovic Meister, agrégé de l'université. — L'École et les Orphelins de la Guerre, par Mlle Billotey, directrice de l'École normale de Jeunes Filles de la Seine. — L'École sous les obus, par Mlle Fouriaux, directrice d'École à Reims. — Enfants, regardez et souvenez-vous, par M. Henri Hertz, de la Section photographique de l'Armée. — L'Ecole et la Préparation militaire, dar M. Berquier, instituteur. — L'École et l'avenir de la race, par Mme Aurel. — L'École et l'hygiène sociale, par M. Charles Fuster, professeur au

car, de simples feuillets scolaires y retraçaient au jour le jour la sombre tragédie, et on y feuilletait de modestes cahiers d'enfants qui, par endroits, sont débordants d'enthousiasme, frémissants de patriotisme. Réconfortante elle fut aussi : car à lire les naïves et fières rédactions d'écoliers, on entend des cris d'indignation, non des paroles de haine; l'inspiration en est faite de pitié pour les victimes et d'horreur pour l'assaillant, d'admiration pour les défenseurs et de foi en la victoire. Au surplus, il faut le dire : si par ces qualités qui touchent et charment, l'école s'est imposée au respect du visiteur, l'exposition aussi s'est signalée à son attention par un trait qui en faisait la profonde originalité. Les documents dont elle était constituée avaient été réunis en toute hâte; présentés sans apprêt, avec nulle intention de flatter ou de séduire, ils avaient un caractère de frappante sincérité. On peut donc leur accorder confiance, en vue d'une esquisse du tableau de l'instruction et de l'éducation populaires depuis août 1914. Rapports, statistiques, cahiers, correspondances, récits occasionnels ont été écrits au jour le jour. Exempts de toute intention d'exhibition ou de publicité, ils se présentaient avec la sobriété de simples notes, la vérité de croquis jetés en hâte, comme des souvenirs. A les parcourir, il semble qu'on sente battre le cœur de l'école; et ils ne trompent guère sur son état d'âme. A les lire, à les consulter, on saura, dans une certaine mesure, si elle a rempli sa mission dans le passé; si en des jours tragiques elle s'est élevée à la hauteur de ses devoirs; si, enfin, elle paraît capable du labeur et des responsabilités qui l'attendent demain.

Il suffit d'examiner les documents exposés pour apercevoir des signes indéniables d'une évolution : programmes modifiés, enseignement rénové, et, en un sens, inspiration plus nette et plus vivante.

*
* *

Enseignement. — Dès la réouverture même des classes, en 1914, on augmenta, — et cela parut tout naturel, — la durée

---

Collège de France. — L'École populaire belge : La Guerre et l'après-guerre, par M. L. de Paeuw, inspecteur général de l'enseignement primaire de Belgique. — L'École et l'éducation physique pendant la guerre, par M. Désiré Séhé, inspecteur principal de la Gymnastique de la Ville de Paris.

des séances de travail manuel, dans les écoles de filles surtout, où il fallait coudre et surtout tricoter, où l'on s'associa même le concours des mères d'élèves et des amies de la maison. Le temps fut pris sur les leçons moins essentielles. En beaucoup d'écoles, on consacra deux heures par jour, — et avec quel entrain! — à la couture et au tricot du soldat; certains jours de hâte, en vue d'envois urgents, on se permit, dans les classes des grandes, la journée ouvrière. Les écoles à grande production ont réservé, tout au moins une partie de l'hiver 1914, la demi-journée scolaire aux travaux de guerre. Il est des cours complémentaires, qui, exceptionnellement, interrompirent leurs études une semaine entière pour accomplir les tâches qu'ils s'étaient imposées. Cette pratique s'était établie, lorsque intervint la circulaire ministérielle qui la sanctionna plutôt qu'elle ne l'autorisa. Peu à peu, lorsque tout le monde comprit que le drame devait durer, le travail scolaire reprit son caractère habituel; et les horaires normaux se rétablirent, bien qu'on tricote encore pendant les interrogations ou la lecture commune.

La « guerre » est entrée dans l'école par le communiqué : on l'a lu aux élèves, on le leur a commenté; parfois même il a été copié. « J'ai toujours approuvé, dit l'inspecteur d'Académie de la Creuse, qu'au début de la classe on lût le communiqué. Cette marque d'intérêt me paraît être le moindre témoignage que l'on puisse rendre à ceux qui, à quel prix! fournissent la matière de ce communiqué. J'en approuve même, quand il y a lieu, le commentaire, à condition qu'il soit fait sobrement. Il peut fournir matière aux observations du maître, qui, suivant les recommandations de M. le ministre Sarraut, a le devoir, dans la commune, de maintenir le moral, de réfuter les semeurs de panique, d'entretenir l'enthousiasme et l'esprit de résistance. » On souscrit à ces directions, d'autant que le pédagogue sage se hâte de mettre son personnel en défiance de la tactique, de la stratégie en chambre des profanes. Il faut reconnaître, d'ailleurs qu'avec ses inévitables répétitions, le communiqué quotidien ou bi-quotidien est d'un médiocre intérêt et d'une utilité nulle pour les enfants. De loin en loin, à la suite d'opérations décisives, à l'occasion de la rectification de la carte du front figurée au tableau où elle sollicite constamment le regard de l'élève, il est préférable de lire le

communiqué de la veille ou de résumer une série de communiqués antérieurs, de façon à souligner des faits, à accentuer des ensembles. C'est ce que fait, à l'intention du public, le ministère de la Guerre, quand à certaines périodes il publie des relations qui résument et lient les opérations. Cette relation, et certains récits de journaux à caractère demi-officiel, sont de meilleurs matériaux que les communiqués pour l'histoire de la guerre dans l'école à mesure qu'elle se déroule.

On l'a compris dans la Charente, où l'on a éprouvé le besoin de documenter sérieusement les instituteurs en vue de leur mission. Sous le titre de « La France Champion du Droit », le *Bulletin de l'Instruction primaire* de ce département a publié trois suppléments contenant des pièces historiques, actes, discours, articles, manifestes, lettres, qui sont le précieux vademecum des maîtres de l'enfance et des éducateurs populaires de ce département.

Comme on le voit, les discours, les appels patriotiques, la littérature d'actualité, hommage à la vaillance française, à l'héroïsme des Alliés, ont pénétré dans l'école à la suite du communiqué. Ils ont servi de textes français, pour la lecture, la dictée, la récitation. On leur a demandé le thème ou les exemples démonstratifs des leçons de morale ou d'instruction civique, et ces deux enseignements se sont fortifiés et renouvelés par les exploits de nos défenseurs. Quelles belles leçons on fait et on fera désormais, en se servant de faits vivants et récents, sur le courage, l'honneur, le respect de la parole, la loyauté, le culte du drapeau, l'amour de la patrie!

En même temps que l'école exploitait l'actualité pour éveiller la pensée, enseigner le devoir, elle exhumait des auteurs contemporains qui avaient subi un moment d'éclipse, ceux qui ont exalté le patriotisme, ceux-là qui, depuis 1870, ont constamment rappelé à la France le culte du souvenir. Aux classiques du XIXe, du XVIIIe, du XVIIe siècles, on a emprunté, pour les étudier, les confier à la mémoire, de préférence les belles pages qui parlent de la France et de sa mission, de l'épopée napoléonienne, de la justice et du droit, les récits, dialogues et drames qui, inspirés de la pensée antique, placent l'intérêt au-dessus du devoir, honorent la cité et la famille, enseignent le sacrifice de soi aux grandes idées,

aux nobles causes. Victor Hugo, Lamartine, Edgar Quinet, Michelet, Corneille, Racine, ont été étudiés plus spécialement dans celles de leurs œuvres qui, en harmonie avec la pensée française de l'heure présente, peuvent exciter l'énergie dans l'action, la foi en les destinées de la patrie.

Les listes fournies, à cet égard, par les écoles de la Seine, composent une anthologie du patriotisme aussi variée qu'abondante. Les cahiers d'élèves de province comme de Paris portent la marque du souci général et nullement exclusif, qu'a eu l'école, qu'a l'école d'enseigner la France. Cette tendance s'affirme non seulement dans le choix des morceaux de récitation et des textes qui appuient une leçon, mais parfois dans leur interprétation même. La Fontaine y figure pour 4 ou 5 fables dont il est fait une application qu'il n'a certes pas prévue; et pourtant l'interprétation en est fort vraisemblable, tant il est vrai que le fabuliste est essentiellement humain. L'enseignement du patriotisme est dans les chants qu'on exécute, au nombre desquels figurent, avec l'hymne national, les chants des alliés, des peuples qui ont compris la grandeur de notre cause, et à ce titre ont droit à nos hommages. Il est aussi dans les exemples d'écriture, dans les maximes morales quotidiennes, menue monnaie de l'héroïsme, de la reconnaissance ou de l'enthousiasme.

La guerre a donc été fréquemment le centre d'intérêt et comme l'âme inspiratrice de l'école; mais qu'on ne croie pas qu'elle en ait écarté tout autre sujet de leçons, qu'elle ait été l'idée obsédante du maître et de l'enfant. Non, l'élève s'en serait défendu, si pareille erreur eût été commise par ses professeurs. « De l'actualité, dit le directeur de l'école de la rue Vulpian, on s'est servi *sagement*, sans trop de hâte, sans exagérations fantaisistes, pour élever les cœurs, faire éclore le patriotisme naissant, remonter les courages, conseiller la patience, faire en sorte que nos élèves vivent de la guerre, et la connaissent mieux plus tard que nous ne connaissions à leur âge celle de 1870. » Ainsi qu'il résulte des tendances dont témoignent les renseignements qu'il a été possible de rapprocher au sujet de l'étude de l'histoire, de la géographie, des rédactions et correspondances des élèves, les programmes sont loin d'avoir la rigidité qu'ils affectaient avant la guerre; portant sur des idées concrètes, des faits

accessibles à l'intelligence, des actes parlant au cœur, les leçons ont été plus vivantes, elles ont éveillé la curiosité de connaître et d'apprendre.

En outre, elles ont entretenu et développé le patriotisme naissant. Les écoliers ont mieux aimé la France, quand ils ont su le danger qui la menaçait. Voyant ses fils se sacrifier pour elle, ils l'ont admirée davantage. Quand ils ont connu l'ambition spoliatrice et les procédés de guerre de l'ennemi, ils ont senti ce qu'est la solidarité nationale, force faite d'union et garantie de sécurité. Nos « heures de guerre » à l'école, pour parler comme le docteur Fœrster [1] de Munich, ont réveillé en eux l'âme de la race. Elles lui ont procuré les fortes émotions qui accompagnent les épreuves vaillamment supportées, fierté d'un passé de gloire, courage en face de l'attaque brutale, vivacité du ressentiment pour l'affront reçu qui laisse au cœur une blesure, à la mémoire un souvenir.

Tel est le caractère du patriotisme enseigné par l'école française en ces années de guerre : ardent, il l'est assurément, et dans les rédactions d'élèves il prend une expression vigoureuse. Parmi les éléments qui le composent, se mêle-t-il un peu de haine? Peut-être : on ne saurait ni s'en étonner ni s'en plaindre. Tout au moins il n'a rien d'agressif; il reste profondément humain. Pas une parole dite en classe, pas un mot écrit aux heures d'enthousiasme enflammé ou d'indignation outrée ne met une tache à la pureté de ce sentiment : des montagnes de cahiers en témoignent à l'exposition de la Ligue de l'Enseignement.

Histoire. — Quand on a voulu parler de la guerre et l'expliquer, il a fallu, de ses causes occasionnelles et apparentes, dégager les causes profondes et, pour ainsi dire, permanentes. Par là même, on a été conduit tout à la fois à élargir le cadre de l'enseignement historique, et à se livrer à une simplification mettant en relief les faits essentiels. Pour l'élève, la valeur de ceux-ci se perd le plus souvent sous l'accumulation des détails secondaires. Parfois même, elle échappe aux maîtres, quand ils ne se sont pas fait une règle de tracer de larges esquisses à toutes les grandes périodes.

---

1. La Guerre mondiale et l'enseignement, par E. Victor, *Revue pédagogique*, n° 10, octobre 1916.

L'instituteur a donc allégé délibérément son programme d'histoire, dès qu'il s'est proposé de mettre en lumière la suite des événements qui, territorialement et moralement, ont fait la France telle qu'elle est. On l'a compris en beaucoup d'écoles; diverses monographies de la Seine (école de filles rue Dombasle, école de filles rue Titon, par exemple) ont élaboré des programmes inspirés de cette nécessité. Le traité de Verdun est apparu comme un fait initial. La bataille de Bouvines a pris de l'importance. On a reconnu à la politique de Louis XI une haute portée nationale. Avec Henri II, l'attention s'est portée sur Verdun, inébranlable sur son roc; et l'on a compris quel intérêt il y a, pour protéger ce Paris trop proche de la frontière, à posséder les sentinelles avancées que sont Toul et Metz. Alors la politique inévitable et magnifique soutenue contre la maison d'Autriche par François Ier, Henri IV, Richelieu, Louis XIV s'est montrée avec tout son éclat, toute sa grandeur, en même temps qu'elle prenait une signification nationale. Envisagés au point de vue français, celui qui importe, les faits rendent justice à Louis XIV, qui, vaillamment et prudemment, recula nos frontières jusqu'aux plaines de Flandre et aux rives du Rhin. Quel instituteur, dans ses enseignements d'avant la guerre, n'a déploré ses guerres ruineuses? blâmé et son opulence et son ambition? « *L'ambition* de Louis XIV, écrit l'inspecteur d'académie de la Seine-Inférieure, était toute dressée contre l'adversaire formidable de la France, la Maison d'Autriche. Louable ambition, alors! qui nous a donné, avec une meilleure frontière, plus de sécurité. Mettons-nous, pour bien juger, au point de vue national, au point de vue français. C'est le bon. » « Il faut remarquer, dit un auteur bien renseigné, que les Allemands, par leurs atrocités, ont presque toujours obligé leurs adversaires à des représailles. Les fameuses « instructions », qu'on a tant reprochées au dur Louvois, à propos du Palatinat, n'avaient pas d'autres causes que les férocités allemandes, qui avaient alors épouvanté la rive gauche du Rhin. Louvois écrit, en effet : « Il faut enchérir en inhumanité sur les Allemands, s'ils ne prennent pas le parti de faire une guerre honnête ». Montrons donc clairement que, depuis quatre cents ans, la France est obligée de se défendre contre les puissances de l'Europe centrale. Voilà le fait capital à signaler. »

Traités au point de vue français, sous l'aspect de la formation et de l'existence de la nation, les faits historiques perdront-ils en véracité? Cela n'est nullement prouvé; mais cette considération n'arrête pas les instituteurs, pas plus qu'elle n'arrête le Grand Maître de l'Université dans les instructions qu'il leur donne : « Qu'ils ne craignent pas, dit le ministre, en agissant ainsi, que cette adaptation puisse être une trahison, et que pour être dirigées vers un moment de l'histoire humaine, leurs leçons risquent d'être d'une exactitude moins générale. Au contraire : car, de même que la crise actuelle a fait apparaître dans les individus l'âme permanente de la race, de même dans le domaine des idées elle a fait apparaître les vérités éternelles. »

L'une de ces vérités, c'est qu'en histoire, en un enseignement civique de l'histoire, il faut considérer avant tout la vie même de la France, qui est et veut rester la plus haute conscience qui soit au monde. A rendre justice à son pays, il n'y a aucun esprit de chauvinisme.

D'autre part, la guerre ne s'explique pas sans une connaissance au moins sommaire de l'histoire de la Prusse et de la formation de l'Allemagne. Une lutte d'influence se poursuit depuis deux siècles, qui dans une aspiration vers l'unité, met aux prises deux familles, celle des Habsbourg et celle des Hohenzollern. L'antagonisme finit par l'asservissement de l'une à l'autre. Celle qui succombe subit une poussée vers les Balkans et la Méditerranée, en même temps que débordent et s'érigent en doctrine les ambitions de celle qui triomphe. Ainsi se pose la question d'Orient, à laquelle se rattachent les intérêts italiens, l'indépendance slave, la liberté des Dardanelles. Même à l'école primaire, dès maintenant, l'histoire déborde le point de vue français. L'intelligence des faits, et sans doute la compréhension de la vie européenne à venir, comportent que le futur citoyen français possède des notions très élémentaires, mais précises d'histoire générale.

Les programmes présentés comme ayant été plus ou moins exactement suivis depuis octobre 1914, sont inégalement homogènes; parfois même on peut les trouver touffus; néanmoins ils s'inspirent habituellement des idées qui précèdent, et témoignent, le plus souvent, de tendances vers la simplification et la clarté; ils suivent la France en sa formation, l'envisagent dans ses

rapports avec le problème européen. En outre, l'enseignement a une disposition marquée à puiser dans l'histoire même la source des leçons de civisme et de patriotisme. Avec de tout jeunes élèves, dans l'exposé des événements qui se rapportent à nos origines, ceux qui mettent en conflit la Gaule primitive et la civilisation latine, les maîtres cherchent manifestement des rapprochements, des oppositions entre le passé et le présent, pour demander à l'histoire d'hier la leçon d'aujourd'hui. Cet enseignement qui tend à moraliser par l'histoire est ou paraît donné avec tact; mais combien il comporte de prudentes réserves! La marche de la civilisation est plus souvent l'histoire de la force que celle du droit.

Géographie. — On a tracé des cartes en abondance dans les écoles, depuis 1914, surtout des cartes du front. Il figurait même à l'exposition des cahiers spécialement réservés à ces tracés, dont la collection, œuvre personnelle d'élèves, était mieux qu'instructive, précieuse. Ces cartes sont rédigées avec soin et goût, avec autant de netteté que d'exactitude. Y défilent, à mesure que se déroulent les événements, des localités hier inconnues, qui, du jour au lendemain, à date fixe, sont devenues tristement ou glorieusement célèbres. On y rencontre aussi parfois le nom d'un village obscur où un père, un frère, un ami est tombé, a été blessé ou fait prisonnier. Cette note intime et touchante trahit l'enfant derrière l'écolier; elle est le pieux souvenir accordé au héros dont s'honore la famille.

Dans ces cahiers, à côté des cartes du front français, on a consigné celles du front de Russie et de Macédoine, du front du Caucase et de la Mésopotamie.

Les vallées ont été étudiées, Oise, Marne, Aisne, Meuse; elles forment la voie naturelle des courants de population; elles sont les lignes suivant lesquelles se produit l'attaque, s'organise la défense. Le sol a été étudié pour sa nature et son relief. Plaines de l'Yser, collines d'Artois, crête de Vimy, grottes du Soissonnais, plateaux crayeux de Champagne, Argonne profonde, Hauts de Meuse escarpés ont pris aux yeux des élèves une importance qui dépasse leur altitude. La connaissance des régions, de certaines régions, a reçu un développement qu'elle n'avait pas auparavant.

En même temps, on a pris intérêt à lire la carte; et l'on a mesuré les distances en se servant de l'échelle. Il apparaît cependant que, de ce côté, il reste encore un sérieux progrès à réaliser. Rarement la carte de l'état-major, celle du rayon de la localité, existe à l'école; faute de l'avoir appris, peu de grandes personnes sont aptes à la lire. Pourtant la lecture de la carte (80 000e et 200 000e, ou 100 000e du service vicinal) n'est pas seulement utile au soldat et à l'officier. Il est étrange qu'en notre époque de déplacements fréquents à bicyclette, en automobile, le public n'ait pas éprouvé le besoin de connaître les signes conventionnels, la représentation des accidents de terrain, d'interpréter les courbes de niveau et les hachures, apprécier les rampes des routes. Cette remarque, venue du front plutôt que de l'école, doit être retenue. Les sociétés de préparation militaire enseignent la lecture des cartes, ainsi qu'il résulte des deux tableaux du programme de gymnastique exposés par la Direction de l'Enseignement de la Seine; l'école les seconderait utilement par une initiation qui est de son ressort et que favoriseraient quelques sorties ou promenades.

En outre, la guerre, avec les revendications françaises, italiennes, slaves, donne un relief singulier à la question des nationalités; elle impose du développement à la géographie ethnique. Avec les problèmes d'approvisionnement et d'échanges qui sont à sa base, dominent son évolution et présideront à sa conclusion, elle impose aussi un solide enseignement de la géographie économique. Ces deux aspects du programme de géographie, renouvelés par l'actualité, n'ont pas échappé à l'école. Il a été fait nombre de leçons, et même d'excellentes sur le bassin de Briey et les richesses minières de l'Alsace-Lorraine, sur les charbonnages du bassin de Lens et Charleroi, sur les industries des régions françaises que l'Allemagne occupe et convoite. Cette tentative aura une suite et peut-être une extension après la guerre : c'est affaire de mesure et d'appropriation.

*
* *

Compositions françaises. — De tous les exercices scolaires de ces trois dernières années, la rédaction est assurément celle

qui porte le mieux la marque de la guerre. Ce devoir écrit est le plus sûr renseignement pour apprécier la maturité d'esprit et de caractère que les événements ont donnée à la jeune génération assise sur les bancs de l'école. Quand le sujet est à sa portée, l'enfant se montre tel qu'il est, se dévoile à nous, avec son habituelle manière de penser, la sincérité des sentiments qui l'animent.

A l'exposition, il a été envoyé un nombre considérable de ces compositions, — on les comptait par milliers, — sur des sujets qui, directement ou indirectement, se rattachent à la guerre. Il est incontestable que la matière proposée répondait excellemment à l'état d'esprit de l'élève, celui qui résulte non uniquement de la leçon de l'école, mais aussi, et avant tout, de la rue, de la famille, de l'opinion, de l'atmosphère morale et sociale qui l'enveloppe. L'enfant regarde et écoute ; à la vérité, l'enseignement lui vient de la guerre par des voies très diverses ; et celui qui l'impressionne le plus n'est pas celui qui sort de la bouche du maître ; c'est plutôt celui qui découle des faits dont il est le témoin. Ils l'émeuvent tout particulièrement lorsqu'ils se rattachent à sa vie propre. Aussi faut-il considérer comme ayant une haute valeur pédagogique les sujets de rédaction de caractère occasionnel. Ils touchent à des questions sur lequelles l'élève a des idées ; ses devoirs sont le reflet exact de sa pensée, de ses émotions.

Matière familière à l'élève, matière passionnante pour lui que celle des devoirs dont tant de spécimens figuraient à l'exposition ! Elle l'invitait à raconter ce qu'il a vu et entendu, à exprimer ce qu'il pense ou éprouve : *aspect de la rue ; départ du mobilisé ; passage du régiment ; arrivée des réfugiés ; l'aéroplane aperçu ; les zeppelins sur Paris ; récits d'héroïsme ; le colis de Noël, part qu'on y a prise ; lettre à un combattant, à un père, à un frère blessé ou prisonnier ; motifs qu'il a d'aimer la France en ses épreuves ; versement de l'or ; souscription à l'emprunt ; sentiments à l'égard des orphelins de la guerre, à la vue d'un blessé*, etc.

De tels sujets inspirent les élèves, qui n'ont pas grand effort à faire pour la recherche des idées ; surtout, ils n'ont pas à demander à l'imagination ce que leur dictent la raison, le souvenir, le cœur.

Comment les enfants observent, les extraits ci-après d'une rédaction qui mériterait une citation intégrale le diront. Il s'agit des changements survenus dans notre existence, dans l'aspect de Paris depuis l'ouverture des hostilités.

La grande guerre qui bouleverse l'Europe depuis dix-huit mois (le devoir porte la date du 19 février 1916), a apporté des changements dans toutes les familles ; toutes ont au moins un membre mobilisé. Je suis un des plus favorisés, papa n'ayant pas été appelé ;...

A l'école, nous nous apercevons de la guerre mieux que nulle part ailleurs : les réfugiés belges et français y sont très nombreux, et rien n'est plus touchant que de voir ces pauvres gens privés des objets et même quelques-uns des êtres qu'ils aimaient tant.... Nos dictées, nos rédactions ont toutes un rapport plus ou moins direct avec la guerre. Nos maîtres nous citent chaque jour une pensée héroïque ayant trait également à la guerre....

Les changements occasionnés par la guerre existent non seulement dans les familles mais dans l'aspect général du pays. Un peu partout on a changé son train de vie.... Chez le modeste employé, chez l'ouvrier même, on a compris qu'il fallait prendre sa part des charges occasionnées par la guerre, et l'on a su se priver de bien des petites choses, pour en faire profiter de plus malheureux. Chacun comprend la gravité de son devoir et prétend l'accomplir en entier.

A Paris, le changement a été considérable... maintenant la majestueuse auréole de pourpre qui planait au-dessus de la ville a disparu ; Paris est, pour la durée de la guerre, plongé dans les ténèbres comme la campagne. De temps en temps, un projecteur fouille la nue, essayant d'y découvrir un oiseau ennemi, puis on perçoit le bruit lointain d'un moteur : c'est un intrépide aviateur qui part chercher dans la nuit profonde un pirate de l'air ; le zeppelin passe et sème la mort, mais il ne trouble pas l'âme du pays. Dans les rues on ne voit pas les figures gaies et réjouies de jadis....

Les promenades ont gardé un peu de leur ancienne gaîté ; les enfants y sont toujours très nombreux, mais leurs regards sont souvent attirés par la vue des blessés dans lesquels ils retrouvent d'anciennes connaissances. C'est qu'en effet nos superbes avenues ne voient plus les élégants cavaliers et les gentilles amazones. Les unes ont revêtu la blouse blanche de l'infirmière, les autres ont endossé crânement l'uniforme, et sont revenus blessés dans ce Paris qu'ils aimaient tant. En voyant les joyeux ébats des bambins, ces glorieux blessés ont l'air de se dire : « Si ces enfants jouent là tranquillement, c'est grâce à nous ». Les enfants sentent qu'ils ont une dette de reconnaissance à payer à leurs braves défenseurs, et il est vraiment touchant de les voir saluer de leurs mignonnes mains ces hommes rudes dans la figure desquels se dessine un sourire empreint d'une tendresse infinie....

H. M. (école garçons rue du Faubourg-Saint-Honoré).

Quelles impressions les enfants ont éprouvées à l'arrivée de nos malheureux compatriotes fuyant devant l'invasion? Lisez plutôt :

Si je pouvais, j'essaierais de vous dépeindre le triste et effrayant tableau que fut la fuite éperdue de nos malheureux paysans devant les hordes des barbares. Précipitamment, ils ont dû quitter le logis familial, le toit paternel où tant de jours heureux s'étaient écoulés. En une minute, ils ont dû dire adieu à toutes ces choses que l'on aime, et qui furent les témoins bienveillants de notre enfance. Il a fallu partir, en laissant tout dans le vent, dans le froid, dans la nuit, sans oser même se retourner; car l'ennemi déjà approchait, et il était sans pitié. Ma grand'mère, qui fut hélas! de ces malheureux, me raconta souvent sa triste odyssée. Elle m'a dit les longues marches derrière la troupe qui battait en retraite, la fatigue physique et morale, la peur de l'ennemi tout proche, les vieillards mourant sur la route, les tombes creusées à la hâte, les enfants perdus par leurs parents, la faim, la soif, le feu, la mort. Que pensez-vous que doive être la punition de celui ou de ceux qui ont voulu de telles catastrophes?

Et dire que ma petite cousine, âgée de quatre ans, accompagnait ma grand'mère. Comme elle, elle dut coucher la nuit sur la route, abritée à peine contre une meule de paille. Pour toute nourriture, parfois, du pain ramassé sur le chemin, qui, pour être mangé, devait être préalablement lavé à la rivière. Pauvre petite! Ce n'était pas assez d'avoir perdu sa mère; elle devait, malgré son jeune âge, supporter les pires horreurs de la guerre. Elle en est revenue cependant; mais, hélas! ce fut pour apprendre la mort de son père, qui, lui, trouva une mort glorieuse à Verdun, en repoussant les attaques désespérées des armées du kronprinz.

S. F. (école filles rue Antoine-Chantin).

Veut-on connaître les émotions d'un petit Parisien, à l'occasion des incursions des aéroplanes ou des zeppelins?

Un jour, c'était un jeudi, je me promenais tranquillement sur le boulevard des Batignolles lorsqu'un bruit de moteur me fit retourner, et j'aperçus, bien haut, dans le ciel ensoleillé, un tout petit point noir, gros comme une tête d'hirondelle. C'était un aéroplane qui évoluait ainsi. Était-il francais? Était-il allemand? Je ne le savais pas, mais, soudain, il piqua vers le sol comme s'il tombait, comme un oiseau blessé tombe du ciel; et la foule poussa un cri d'épouvante. Brusquement il s'arrêta et alors je pus l'examiner à loisir.... Ses grandes ailes déployées rappelaient celles de l'aigle et sous ces ailes brillait la cocarde allemande. — « Mais c'est un boche », jeta un gavroche; et, de fait, comme pour donner raison à ses paroles, l'aéronef se rapprocha encore et du fuselage tomba soudain un petit point noir grossissant à vue

d'œil.... Puis un fracas terrible et un panache de fumée noire monta dans le ciel.... en volutes épaisses : « Ben, mince, alors, dit le gavroche, voilà qu'il nous envoie des souvenirs à présent, je voudrais bien voir cela de près », et il s'élança du côté de la rue Nollet. — La foule le suivit et... moi aussi! Dame! une bombe ça ne se voit pas tous les jours!... Pendant ce temps le vilain oiseau boche se sauvait à toute vitesse du côté de la frontière.

A peine arrivé rue Nollet, un second bruit de moteur nous fit tressaillir, mais ce bruit avait l'air rapproché, plus franc que celui de tout à l'heure et entre deux cheminées apparut un second aéroplane, majestueux; son ventre blanc reluisait au soleil; ses grandes ailes déployées, il allait fièrement dans l'espace. « Vive la France », crièrent les spectateurs. Comme s'il n'eût attendu que cela, il se redressa montrant deux cocardes « bleu, blanc, rouge » et il fila à toute allure dans la direction du boche qui n'était plus qu'un point noir....

Je lis, le lendemain, dans les journaux :

« Hier un avion ennemi est venu sur Paris, a jeté une bombe, blessant une femme, démolissant une devanture. Il a été abattu aux environs par l'aviateur X... (*Agence Havas*). »

Eh bien cette foule sublime qui va vers le danger au lieu de fuir, cet aviateur qui risque sa vie pour le salut commun, cela s'appelle en français de la crânerie.

J. L. (école garçons rue de Florence). — Examen Cert. d'études 1915.

En son réalisme contenu, cette composition témoigne d'une observation attentive, et de mépris du danger. Et est-on désireux de sonder les sentiments d'une petite fille à l'égard des vigilants gardiens de l'air qui veillent sur la capitale?

L'autre jour dans la rue j'entends un bourdonnement au-dessus de ma tête, j'élève les yeux et j'aperçois un aéroplane.

Il était français. Il scrutait la région, il observait les alentours. Il était grand, c'était un biplan blindé comme on en fait depuis la guerre. Ses ailes rayonnaient au soleil couchant qui les pailletait d'or. Son fuselage léger était tellement fin que l'on aurait cru qu'il était en fils d'or.

Il a viré sur le côté, et il a été vers le champ d'aviation d'Issy-les-Moulineaux.

Les spectateurs regardaient cet immense oiseau qui évoluait dans l'espace. Ils admiraient la bravoure du pilote.

Et je songeais devant ce grand oiseau de France que la Patrie trouverait toujours des fils pour la défendre; aussi bien sur le front de bataille que sur la mer. Je songeais que si un autre oiseau ennemi venait, celui-ci foncerait dessus et tâcherait de le détruire. Et je pensais aussi que ces appareils de l'air tâcheraient de défendre nos

pauvres soldats qui sont dans les tranchées, car si un oiseau ennemi venait repérer nos positions, nos immenses défenseurs de l'air l'en empêcheraient et le chasseraient. Je songeais aussi à la vaillance du pilote, qui va au-devant de la mort pour défendre sa Patrie, sa mère : la France.

Je songeais aussi aux pauvres innocents tués par les aéroplanes ennemis, aux villes détruites par les bombes qu'ils lancent, et l'idée me venait de remercier ce héros de l'air et de crier. Vive la France !

M. M. (Ecole filles rue de la Ville-l'Évêque). — Examen Cert. d'études 1915.

Analysant des comptes rendus d'enfants, à la suite de prises d'armes ou de visites au musée de l'Armée aux Invalides, M. l'inspecteur Bony observe justement que l'enfant est gauche, incohérent même quand il exprime des idées d'emprunt et des sentiments de commande. Il est même peu habile à rendre ses propres pensées quand elles sont peu nettes, ses propres sentiments, quand ils restent faibles. Ici, il est soutenu par la gravité des circonstances, et par l'observation en des conditions qui donnent une forte intensité à ses impressions. Sa langue acquiert ainsi une précision et une vigueur remarquables. On en jugera par quelques extraits de ces comptes rendus.

D'abord, à la suite d'émouvantes cérémonies de prises d'armes :

Jamais mon cœur n'a tant battu, car jamais plus beau spectacle ne s'était offert à mes yeux.

C'est que ce tableau est touchant. Chacun éprouve une émotion qu'il ne peut pas toujours cacher. J'ai vu bien des yeux mouillés de larmes à l'aspect de ces pauvres victimes des obus et des balles, peut-être aussi des gaz si dangereux. Moi, je pleurai comme tant d'autres.

Ces soldats devaient avoir de sublimes pensées. Ils se voyaient au milieu de la mitraille ennemie, baïonnette au canon, les mains rouges de sang, au retour d'une attaque. En regardant leur croix valeureuse, leur pensée doit aller là-bas au front glorieux et sanglant, où ils se sont illustrés en se battant comme des lions contre ces maudits Allemands.

Braves petits Français, je suis fier d'être votre frère et, si je le puis, je vous vengerai : je vous le promets.

On peut en être sûr, ajoute M. Bony, jamais souhait ne fut plus sincère, jamais promesse ne fut faite avec plus de conviction. L'impression remportée du musée de l'Armée, de la chapelle

et du tombeau de l'Empereur est aussi intense; elle s'exprime en termes vigoureux, l'enthousiasme de certains devient même lyrique.

En entrant dans ce lieu, nous étions saisis de respect.

Enfin nous voici dans la salle d'apothéose. L'Empereur est là, dans un splendide sarcophage en porphyre de Finlande, offert par son vainqueur, le tzar de Russie. Autour de lui, comme des rayons de gloire, s'étalent cinquante-deux drapeaux, ses conquêtes. Les vitraux bleus répandent dans ce sanctuaire une teinte atténuée, semblable à celle d'un nuage où l'on verrait se dérouler l'épopée napoléonienne.

Les vitraux répandaient dans la salle une lumière qui donnait à l'ensemble du lieu quelque chose de solennel, d'aussi impressionnant que la lumière des cierges d'une chambre mortuaire.

La tête pleine de toutes les choses que j'avais vues et entendues, je pensais : Quand un peuple a de telles reliques, un passé si triomphant, il n'est pas possible qu'il périsse. Malgré ses malheurs, la France se relèvera plus forte et plus noble que jamais, après avoir écrasé pour toujours l'égoïsme allemand, et sauvé l'héroïque Belgique, la vaillante Serbie du despotisme prussien.

En voyant toutes ces choses, nous comprenions ce que c'est que la Patrie française; nous voyions combien son histoire est glorieuse, pourquoi nos pères luttèrent et pourquoi nos soldats luttent aujourd'hui : c'est pour défendre la patrie, le droit, la liberté, pour nous assurer un avenir de paix et de prospérité.

Les citations qui précèdent mettent une vérité pédagogique hors de contestation : c'est que pour amener l'enfant à donner un corps à ses idées, prendre conscience de ses sentiments, trouver le terme juste, le mot vigoureux, la construction correcte et vive, il n'est rien de tel que les questions d'actualité, les récits occasionnels, la description de choses vues, la narration d'événements auxquels il a assisté. En ces trois années de guerre les écoliers ont composé dans des conditions de vérité plus marquées encore. La correspondance leur a fourni la matière de rédactions n'ayant nul caractère de devoirs, c'est-à-dire de tâche scolaire sur un sujet proposé. De façon accidentelle ou suivie, mais très fréquemment, ils ont échangé des lettres avec les parents, père ou frère, les instituteurs, les filleuls sur le front. Cette correspondance sera analysée, non pour rechercher comment écrivent nos écoliers, mais plutôt pour étudier l'état d'âme des pères de famille, des instituteurs, des anciens élèves. Pour-

tant, il n'est pas possible de passer sous silence les lettres écrites par les écoliers de France aux enfants des États-Unis, à l'occasion des orphelins de la guerre.

Une circulaire de M. le vice-recteur de l'Académie de Paris, en date du 20 mars 1916, informait les écoles que, sur l'initiative de personnes généreuses, il se créait, sous la dénomination de *Fraternité américaine*, une œuvre destinée à venir en aide aux orphelins de la guerre. Les écoliers américains se proposaient d'apporter à leurs amis de France, avec un secours matériel, le don infiniment plus précieux de leur cœur, en nouant avec eux des relations personnelles suivies. Un peu plus tard, M. le Ministre de l'Instruction publique, encourageant lui-même ces relations épistolaires, demandait que lui fussent communiquées des collections de ces lettres d'enfants exprimant les sentiments de gratitude ressentis par l'école primaire française. Il fut fait une riche et ample moisson d'idées et de faits, d'émotions fortes et saines dont une belle gerbe brillait à l'exposition de la Ligue de l'Enseignement. Ces lettres d'enfants, naïves et rudes, attendrissantes et poignantes, graves et sereines aussi, sont toutes pleines de l'éloquence du cœur.

Qu'on lise plutôt! Récit sobre et réaliste d'un garçon de dix ans :

Mes chers petits camarades d'Amérique,

Papa est mort à la guerre. Je suis orphelin. Maman est pauvre et triste. Avant la guerre, j'avais un sou tous les jours pour acheter mon goûter. A présent, je n'en ai plus. Un jour, comme je revenais de l'école, j'ai vu que maman était très contente, et j'ai dit : « Qu'est-ce qu'il y a donc? » Alors maman m'a dit que vous veniez à notre secours. Et je vous ai écrit ce petit mot pour vous remercier.

R. D., 10 ans (Ecole garçons rue Asseline).

Dans la note attendrie :

Déjà au début de la guerre atroce qui nous est faite, quand nos départements envahis par une armée sans pitié, semait dans la population française la terreur et l'épouvante, nos jeunes cœurs serrés d'angoisse s'émurent au récit des atrocités commises par les hordes barbares. Nous nous demandions ce qu'allaient devenir nos chers compatriotes voués sans défense à la brutalité des armées allemandes.

Aussi ce fut un grand soulagement pour nous, de voir votre grand

pays se pencher sur notre détresse et apporter spontanément l'aide matérielle qui relève et le soutien moral qui crée l'espoir.

Dans le courant de cette lutte géante, qui donc, aux côtés de la France, a donné à nos chers et grands blessés le baume qui adoucit? C'est la généreuse Amérique qui s'est penchée sur nos meurtris, les enveloppant de sa touchante sollicitude et de ses bons soins.

Nos cœurs en furent remués et s'emplirent d'une reconnaissance infinie devant tant de bonté. Alors, continuant l'œuvre sublime de vos nobles parents, vous venez de vous associer avec tout votre bon cœur, toute votre âme généreuse à notre œuvre de secours aux orphelins de guerre.

P. E. (école garçons à Noisy-le-Sec).

Une orpheline oublie son malheur, pour envisager la grandeur du sacrifice et souhaiter que pareille douleur soit épargnée à d'autres :

Chers petits camarades,

Mon pauvre cher papa, qui était si bon, si aimant, est tombé glorieusement au combat de la Somme; nous avons reçu comme un coup de massue l'avertissement de sa mort.

Il était tout pour nous; ne l'ayant plus, nous n'avons plus rien.

Vous qui avez votre père, vous devez vous imaginer toute la tristesse d'un foyer où le chef manque.

Je ne puis trouver qu'un petit adoucissement à ma peine : c'est à la pensée que c'est pour la France, pour la liberté du monde, pour le bien commun, qu'il est tombé; c'est aussi en pensant que les petits enfants, à l'avenir, n'auront plus cette douleur et ce spectacle!

En mon nom personnel, et en celui de tous les enfants de France qui comme moi ont eu cette douleur immense, je souhaite de tout cœur que ceux qui ont contribué si généreusement à l'adoucissement du malheur des petits Français privés de leur papa, ne ressentent jamais la même peine; je vous remercie avec la reconnaissance et la sincérité d'une vraie Française.

R. B. (école filles rue d'Alésia).

Cette correspondante, plus âgée peut-être, fait des tableaux d'une touche délicate. Elle connaît déjà l'effet puissant des contrastes, à moins qu'elle n'en use à son insu, par inspiration plutôt que par artifice de style.

Chère amie inconnue,

Une petite Française émue tient à vous exprimer sa reconnaissance et se fait un devoir de vous remercier du grand acte de générosité que vous venez d'accomplir.

De pauvres petits ont souffert, victimes innocentes de l'atroce guerre, ils ont tremblé et l'on a pu lire dans leurs yeux étonnés une interrogation muette et douloureuse. Le pauvre orphelin a bien souvent pleuré silencieux. Il s'imaginait dans sa pensée naïve les jours heureux, où le soir, près de l'âtre, petit enfant mutin aux cheveux blonds, il sautait sur les genoux de son père pendant que la maman cousait souriante et fière, le regardant. Pourquoi, un jour, le papa est-il parti une flamme d'héroïsme dans le regard, joyeux mais ému? Pourquoi, depuis, la maman demeurait-elle songeuse et triste? Pourquoi, un matin, l'a-t-elle habillé de noir, lui disant la voix remplie de sanglots que son papa n'était plus? Un papa aussi bien qu'une maman peuvent-ils mourir? Pourquoi ce mot de guerre sans cesse répété, cause de tous les maux? Pourquoi tout cela? Pourquoi? L'enfant angoissé se pose toutes ces questions, il souffre et pleure.

Votre cœur s'est ému à la pensée de ces douleurs profondes, vous avez compris cette misère, vous vous êtes ingéniée à procurer à ces fils de héros un peu de bien-être et par là vous avez montré vos sentiments envers la nation française.

Votre âme tout entière est apparue dans ce mouvement de générosité délicate et tendre. Les petites Françaises en ont été émues et charmées : émues de ces pieuses intentions; charmées de cette communion d'idées entre Américains et Français qui a fait se rencontrer les âmes généreuses.

Désormais nous savons qu'en vous nous possédons des sœurs, des sœurs douces, compatissantes et généreuses.

Un lien d'affection nous a profondément unies; les petits orphelins dont nous avons cherché à soulager la misère et apaiser la souffrance en sont le gage sacré. Que cette amitié demeure à jamais entre la nation américaine et la nation française.

Votre dévouée petite amie.
S. H. (école filles rue du Général-Foy).

*
* *

Correspondance. — La correspondance entre l'école et le front a pour origine l'expédition des colis. Les enfants ont eu la délicate attention de joindre à leurs cadeaux une lettre d'envoi, qui, d'un mot parti du cœur, en relevait le prix : c'était l'expression de la gratitude aux « défenseurs de la patrie », aux braves, « leur rempart vivant », aux vaillants par qui ils pouvaient tranquillement continuer « d'étudier en français ». A titre de remerciement, les soldats ont répondu; parfois les chefs, — et non des moindres, — ont daigné écrire; colonels, généraux même

ont envoyé à l'école le témoignage dû à son patriotisme. Des autographes militaires et littéraires sont conservés, précieuses archives, dans de modestes bibliothèques d'écoles, à côté de cahiers que griffonnent les traits hésitants et tremblés de mains qui s'essaient à écrire. Il en est des généraux Gouraud, Balfourier, Marchand, du colonel Driant, qu'on a pu lire à l'exposition de la Ligue de l'Enseignement.

A ce motif d'écrire, s'en est bientôt ajouté un second. L'école a appris — elle s'en doutait, — que certains soldats ne recevaient jamais de lettres. Pour eux, l'arrivée du vaguemestre, si attendue et si joyeuse, passait inaperçue, quand elle n'était pas une cause de tristesse. Jeunes hommes sans famille, il en est, hélas! soldats des régions envahies, que la ligne de feu sépare des personnes aimées, Belges valeureux refoulés par l'attaque brusquée, loin de leurs compatriotes que le barbare traite en vil troupeau : ces isolés à qui le devoir paraissait austère, ne connaissaient pas le pli qui répand un parfum d'air natal, évoque le souvenir du foyer, et dont la lecture, après une minute d'émotion, laisse l'être meilleur et plus fort. Auprès de ces dispersés de l'affreuse tourmente, l'école a pris à tâche de remplacer la famille : elle s'est faite leur marraine. Une correspondance active s'est établie; telle école du XIIe arrondissement a eu plus de 100 filleuls; telle autre du IXe a reçu 2 230 lettres de soldats. Selon la remarque heureuse d'une directrice d'école (rue Amelot), une missive inattendue apporta à l'homme, souvent père, le réconfort moral, — et quel réconfort! — d'une pensée d'enfant; à l'enfant, l'encouragement de persévérer dans l'œuvre de bien entreprise, et de mériter par là le sacrifice suprême des soldats.

Enfin, l'école n'avait-elle pas le devoir de tenir le père mobilisé au courant du travail, de la conduite, du développement de ses enfants? Le soldat chef de famille se reporte par la pensée vers ceux qui lui sont chers. Il a au moins autant le souci de leur vie morale que de leur existence matérielle. A distance, il est désireux de connaître la formation intellectuelle de son fils, de sa famille, qu'en temps normal il suit au foyer avec une attention jalouse. Pour eux il se bat, pour eux il est prêt à verser son sang. Comme il veut les savoir heureux, il importe, suprême

consolation, qu'il soit assuré que s'accomplit sans lui la tâche d'instruction et d'éducation à laquelle les circonstances tragiques l'empêchent de collaborer. Privé des caresses et des charmants sourires de ses enfants, il est bien légitime que, de loin, il éprouve la joie de leurs efforts et de leurs progrès.

C'est ainsi que l'école est restée en contact assez étroit avec ceux qui furent ses élèves, avec une génération d'hommes qui a reçu d'elle ses premières leçons de morale et de civisme. Dans le soldat qui lutte et qu'elle admire, elle se retrouve elle-même ; elle sent quelle solidarité la lie à la France mobilisée. Comment s'est conduite la génération qu'elle a formée? on le sait. Le peuple français s'est montré digne des ancêtres. La page qu'il vient d'écrire à la Marne et à Dixmude, celle qu'en traits de sang il a fixée à Verdun et en Artois, celle qu'il trace en ce moment en Santerre et au Soissonnais sont les feuillets les plus glorieux de l'histoire de notre pays. Loin de nous la pensée d'en attribuer tout le mérite à l'école laïque. Le patriotisme n'est le monopole d'aucune classe, d'aucun parti. Chaque Français s'est battu pour son idéal, et tous sans distinction d'écoles ni de confessions, avec une même vaillance, un égal esprit de sacrifice.

Il est permis pourtant de se rappeler qu'après les défaites de 1870, on a opposé Sedan à Iéna, on n'a pas manqué de faire lire à l'instituteur l'appel de Fichte à la nation allemande, et on a affirmé avec quelque apparence de raison que le maître d'école prussien avait vaincu le maître d'école français. On peut se demander, par suite, ce qui serait advenu de l'école au cas où les événements auraient pris une autre tournure. Si, supposition impie, la France avait succombé, si la République avait sombré avec le démembrement de la patrie, l'école suspectée d'avance, incriminée sans hésitation ni pitié, eût porté la responsabilité du désastre.

Les choses ont tourné d'autre façon, et à la mobilisation, qui fut un spectacle d'une grandeur inoubliable, et au combat où l'héroïsme des citoyens a dépassé les plus beaux faits de l'antiquité, et au labeur social qu'a soutenu un stoïcisme merveilleux. L'école peut revendiquer une part de ce succès ; mais ayant souffert de généralisations aussi hâtives que passionnées, elle se

garde bien de manquer à la justice à l'égard de quiconque. La France triomphante, c'est la vitalité même d'une noble race, c'est l'âme ardente de la patrie, faite tout à la fois des traditions du passé, des enseignements du présent, des aspirations de demain. La masse populaire qui gravite autour de l'école en est un des éléments constitutifs et non le moindre. L'histoire de la guerre dit assez comment elle se comporte à l'action; ses lettres diront ce qu'elle pense et comment elle vibre.

Les pères. — En bien des cas, le carnet de correspondance de l'école avec la famille est devenu le carnet de correspondance de l'école avec le front. Notes et appréciations des instituteurs et institutrices sur l'élève ont été directement envoyées au père dans les tranchées : c'était tout à la fois un moyen d'apporter un peu de bonheur au combattant, de stimuler l'application de l'enfant. L'affection est le mobile le plus habituel du travail et de la conduite de nos écoliers; ce mobile a joué tout particulièrement en l'état de guerre, à la pensée des fatigues, des souffrances et des dangers du père.

La communication était pour le père, ainsi que le rapporte l'inspecteur d'Académie de la Charente, l'occasion de conseils et de recommandations : « Surtout, envoie bien régulièrement le petit à l'école », écrivait-il à la mère. « Travaille bien, mon fils; tu comprendras plus tard à quoi il sert d'être instruit », écrivait-il à son enfant.

Le bulletin scolaire a pris en certains centres une forme charmante dont le résultat était d'impressionner et ravir le destinataire. Le directeur de l'école de la rue Cambon, à Paris, a pris soin de l'illustrer, en l'accompagnant de la photographie du groupe des élèves de la classe. A la réception, le père, tapi au fond de sa tranchée, éprouvait l'émotion de la recherche des traits chers et familiers parmi tant de figures d'enfants qui défilaient devant ses yeux. De nombreuses lettres ont témoigné tout à la fois de l'accueil reçu par ce bulletin scolaire inusité et de l'intérêt que portent les pères français au travail et à la conduite de leurs enfants.

N'en a-t-on pas vus, qui, se rendant en permission, sont passés à l'école avant de courir à leur maison, pour retrouver plus tôt leur enfant, sans doute, pour entendre aussi l'instituteur,

l'institutrice, pour feuilleter des cahiers devant lesquels ils s'extasiaient. En sortant, ils faisaient promettre qu'on leur en envoyât de semblables dans la tranchée.

Ce sentiment de la famille, allié à des goûts de travail et à un grand fond de moralité, est exprimé en termes frappants dans les extraits ci-après d'un père parisien à son petit Pierre.

« Les notes que tu as obtenues m'ont fait grand plaisir, et je vois avec bonheur que tu as tenu compte des conseils que je t'ai donnés lors de ma dernière permission.

« Je voudrais, mon cher petit Pierre, appeler ton attention sur la grandeur et l'importance de la tâche patriotique et sociale qui attend les petits Français comme toi.

« Certes, je sais que la guerre a excité tes jeunes ardeurs et que tu as souvent rêvé d'aller rejoindre ton père. Le régime de la tranchée n'est pas de ton âge. Laisse les soldats défendre la France d'aujourd'hui. Ta tâche, magnifique aussi celle-là, est de faire celle de demain.

« Le devoir patriotique du moment est d'accumuler le plus de connaissances possibles. Profite de l'expérience de tes maîtres, recueille leurs leçons avec avidité. Sois attentif, ne les oblige pas à répéter; ce serait une perte de temps, et le temps c'est de l'argent.

« Ton mot d'ordre à toi, ta consigne, c'est le Travail.

« Travaille : c'est le cri véhément que te jette ton père. Tu l'aimes beaucoup, n'est-ce pas? Eh bien, sache que pour lui faire oublier ses misères, et la boue, et les risques, et tout, il suffit que ta lettre lui apporte la nouvelle d'une bonne note obtenue à l'école. »

Toutes les lettres n'ont pas la même élévation : elles expriment les mêmes idées en un langage terre à terre, il est vrai, mais qui n'est ni moins convaincu ni moins pressant.

Les instituteurs mobilisés. — Par le « Livre d'Or » que tient à jour le ministère de l'Instruction publique, le public connaît la liste glorieuse, trop longue, hélas! des membres de l'Université qui sont morts pour la patrie, ont été blessés au feu. Il connaît également la liste des promotions et décorations, des brillantes citations décernées à ce personnel.

Dans cette fraternisation égalitaire des membres de l'Ensei-

gnement public, les instituteurs se trouvent confondus en honorable compagnie avec les maîtres de la science qui occupent les chaires des facultés, avec les professeurs des lycées et collèges. Cette publication les a imposés au respect ému de leurs concitoyens. A côté des œuvres de l'école primaire à l'exposition, l'Université de Bordeaux (et elle s'en honore autant qu'elle honore l'instituteur), a fait figurer le tableau de sa vie pendant la guerre. Elle a énuméré ses deuils, parmi ses 134 professeurs mobilisés; elle a compté 130 tués parmi ses 2 000 étudiants mobilisés. Elle a également présenté l'exposé remarquable de son action et de sa propagande en deçà et au delà de l'Atlantique depuis le début des hostilités.

La pépinière des titulaires de chaires de lycées et de facultés, l'École normale de la rue d'Ulm, a été, tout le monde le sait, cruellement frappée dans ses talents fauchés en herbe. La science et la littérature françaises s'enorgueillissént de tels sacrifices; pour qu'elles n'en souffrent pas trop, la jeune génération qui monte, élevée dans la lutte, comprendra les obligations que lui imposent désormais les destinées de la patrie.

Pour revenir au personnel de l'enseignement primaire, constatons que la seule école normale d'instituteurs de la Seine a perdu 127 de ses élèves et anciens élèves. De la 19e promotion (1890) à la 43e (1914), pas une qui n'ait payé son tribut à la sinistre hécatombe. Elle compte à son actif, en dehors des citations, 6 décorations de la Légion d'honneur, 8 Médailles militaires. Ces nobles exemples des aînés enflamment les cadets. « Les classes interrompues par l'entrée d'un mutilé (un glorieux ancien) prennent une expression de respectueuse admiration. La vue des croix de guerre et des décorations excite l'impatience haletante et fiévreuse de ces adolescents qui attendent le moment d'aller mener le bon combat à côté de leurs aînés. »

Voici quelques chiffres relevés dans le Livre d'Or de la Seine — chaque département pourrait aussi bien citer les siens — : 317 instituteurs sont morts pour la patrie; 20 ont reçu la croix de la Légion d'honneur; 25 ont été décorés de la Médaille militaire; 485 ont été cités à l'ordre du jour.

Les mutilés, retrouvant leurs classes, viendront faire de patriotiques leçons; quelques-uns ont même déjà repris leur

place dans l'école, et leurs blessures accentuent la force de persuasion de leurs enseignements oraux. Des morts, l'école conservera le souvenir et le culte, même si leurs restes ne rentrent pas dans les sépultures familiales par les diligences pieuses de groupements, comme l'*Association universitaire du Loiret*, qui s'est constituée entre les membres à tous les degrés de l'enseignement de ce département pour assurer le retour de ses morts.

Les instituteurs mobilisés n'ont eu garde d'oublier l'école dans laquelle ils donnaient des leçons de morale qu'ils illustrent présentement d'exemples; et ils ont écrit à leurs directeurs, leurs collègues, leurs élèves. Sans parler de Peugeot, la première victime de la lâche agression dont la maquette d'un monument commémoratif due au sculpteur Armand Bloch figurait à l'exposition, il est parmi eux des héros qui ont inspiré des vers. D'autres en ont composé comme s'ils se préoccupaient de fixer, à l'intention de leurs élèves, les leçons de la guerre. Écoutez le dernier verset de la chanson de la Seille, écrite en montant la garde, sous la vue des forts de Metz : ne mérite-t-elle pas de prendre place dans une anthologie scolaire ?

Je suis la Seille aux vertes eaux,
Fille de la terre lorraine.
O France! mère des héros,
Pays de Bayard, de Turenne,
De la vierge de Domrémy
Sauve-moi du joug ennemi.
Que ta victoire soit prochaine!
Je préfère tarir, plutôt
Que couler en terre germaine.
Je suis la Seille aux vertes eaux.

L. Mersier, instituteur, rue Cambon.

La foi patriotique des instituteurs-soldats s'affirme en termes laconiques dans leurs lettres, avant qu'ils l'aient écrite avec le sang. Le 21 septembre 1915, à la veille de l'attaque de Champagne, dans laquelle il trouvait la mort, Cassegrain, instituteur rue de Musset, s'exprimait ainsi :

« J'aurai l'honneur d'être dans les premiers à l'assaut. J'espère pouvoir aller jusqu'au bout et revenir conter à nos enfants les exploits de nos poilus. Tout de même, à la veille d'un pareil jour, on éprouve, malgré soi, une certaine émotion. Mais, après

tout, qu'importe, pourvu que la victoire couronne nos armes, et que la France sorte plus grande de cette terrible crise. »

Un élève sortant de l'école normale de la Seine, Koch, fait à sa mère le tableau réaliste et puissant de la distribution, sous les obus, de la correspondance venue de la famille. Il continue :

« Et je sens mon cœur se gonfler d'une immense pitié. Pauvres mamans! pauvres petits enfants! pauvres femmes! comme je voudrais vous les garder tous ces hommes que je commande et que j'emmènerai à l'attaque. Si je le pouvais, je leur ferais un rempart de ma poitrine. »

Ce fut sa dernière lettre; le lendemain, ce héros tombait pour la France.

La même flamme anime la lettre à ses élèves de M. Jeanvoine instituteur à Boulogne-sur-Seine :

« Le sacrifice de la vie sera nécessaire encore, si nous voulons éviter à vous autres, mes amis, de nouveaux sacrifices, et encore l'horrible spectacle de la guerre. Nous devons persister à nous battre pour que vous viviez dans la paix, pour que vous soyez plus heureux que nous. »

Les instituteurs sont pleins de modestie; loin de se faire valoir, ils parlent avec orgueil de leurs camarades ou de leurs hommes :

« Nos hommes supportent gaillardement leurs misères; je trouve les miens, en particulier, admirables de résistance morale. Les Allemands en ont fait des caractères, et ont trempé leurs âmes comme leurs muscles. » (Mersier, instituteur, rue Cambon.)

« Aucun d'eux n'hésite. S'ils n'ont pas le sourire aux lèvres, du moins ils acceptent avec gravité la mission de confiance dont ils sont chargés. Et ces braves, regardant froidement la mort en face, ont parfois des minutes d'attendrissement, lorsqu'ils songent à leur pays, en voyant du haut de notre coteau le superbe coin d'Artois aux riants villages qui s'étale devant nous. » (Gallon, instituteur, rue d'Argenteuil.)

A la suite d'une blessure, M. Blovac, instituteur à Boulogne-sur-Seine, se défend des félicitations que lui ont adressées ses élèves.

« Que votre admiration, votre reconnaissance, leur écrit-il, aillent d'abord et surtout à tous ceux qui sont morts sur le champ

de bataille et à tous les mutilés que vous rencontrez là-bas. Ceux-là furent les héros, et ils ont droit de votre part à une vénération et à une gratitude infinies. »

Soldats, ils se souviennent, avant tout, qu'ils sont instituteurs, et ils sont fiers des générosités de leurs élèves :

« Ce n'est pas sans une joie intime, sans même une pointe d'orgueil que je pouvais dire : « Ceci vous a été donné par des « enfants, mes élèves, des petits Parisiens de la rue de Musset, « qui sont en communion d'idées avec vous, partagent vos espé- « rances et souffrent de vos misères. » (Cassegrain, instituteur, rue de Musset.)

Ils songent par avance aux leçons pénétrantes de morale qu'ils feront à leur retour, en s'appuyant sur les exemples vécus dont ils auront été les témoins :

« Je compte bien revenir un jour — il a été tué au feu! — prendre ma place à l'école du faubourg. Quelles belles leçons je pourrai faire alors sur la patience, l'abnégation et la volonté! » (Pédrot, instituteur, rue du Faubourg-Saint-Honoré.)

Par des considérations de devoir et de sentiment, ils recommandent aux enfants la bonté, le travail, la conduite :

« Rien ne touche plus notre cœur que cet élan de générosité qui se manifeste partout en France, à la campagne comme à la ville, dans l'école comme dans le temple, dans les plus humbles chaumières comme dans les plus riches châteaux. Un grand souffle de fraternité passe sur tout le pays. C'est une heure inoubliable. Rappelez-vous longtemps, mes enfants, rappelez-vous toujours ces moments de fraternelle bonté et de fraternel sacrifice. » (Pierre, instituteur, rue de la Providence.)

« Comme les soldats qui tombent chaque jour sous les balles ennemies, vous pouvez faire votre devoir. Il consiste à bien écouter les conseils de vos maîtresses, à leur rendre la tâche facile.

« Je sais que vous avez à cœur de bien travailler, d'être des élèves modèles; et ce sera la meilleure manière de me montrer si vous m'aimez réellement. (Gallèpe, instituteur à Bagnolet.)

« C'est pour vous, mes enfants, c'est pour assurer votre avenir que les poilus se battent et tombent vaillamment. Travaillez sans relâche, donnez satisfaction à vos maîtres dévoués;

car c'est à vous que reviendra plus tard l'honneur d'élargir la victoire en maintenant la supériorité que la France aura conquise sur les champs de bataille. » (Ménard, instituteur à Champigny.)

Les anciens élèves. — La plupart des associations amicales d'anciens élèves ont cessé de fonctionner avec la mobilisation; et cette conséquence de la guerre n'est pas de nature à surprendre; toute la jeunesse qui les composait est sous les armes. Certaines ont, néanmoins, continué la publication de leur bulletin, et même ont repris leurs réunions, réunions d'adolescents, après quelques mois d'interruption. De ce nombre, à Paris, sont les associations d'anciens élèves des écoles de la rue de Florence et de la rue de la Victoire. Leurs bulletins, vivants, remplis d'informations, ont pu, grâce à des extraits de lettres, à l'insertion de nouvelles individuelles ou de faits d'intérêt collectif, servir de trait d'union aux membres dispersés. La censure ne leur a pas été si rigoureuse qu'il n'aient contribué à soutenir les espoirs, resserrer les liens d'amitié, réchauffer le sentiment de la solidarité française.

Même lorsque les groupements organisés ont disparu momentanément, les anciens élèves ne se sont pas complètement détachés de l'école. On signale de divers côtés qu'à l'occasion des circonstances beaucoup d'entre eux ont manifesté une tendance à se rapprocher d'elle. (M. Pézard, directeur, rue Tournefort.) Dans leurs lettres, ils ne parlent pas, du reste, autrement que leurs instituteurs mobilisés.

« Je me joins à vous, écrit l'un d'eux, pour pleurer nos braves amis tombés au champ d'honneur; comme vous, j'espère que d'autres noms ne viendront pas s'ajouter à cette liste déjà si longue! Il nous reste cependant encore beaucoup à faire; peut-être aurons-nous encore des morts; peut-être serai-je de ceux-là. Peu importe, pourvu que notre chère patrie survive et que le bonheur des jeunes soit assuré. »

Des illettrés, qui n'avaient eu, en leur enfance, que de lointaines relations avec l'école, ont compris au feu les inconvénients et la honte de l'ignorance, témoin ce soldat qui écrit à ses parrains en s'excusant de ses fautes d' « auquetograf ». Il est l'aîné d'une nombreuse famille qu'il a contribué à élever; mais il s'accuse aussi d'avoir parfois fait l'école buissonnière. Il le regrette aujourd'hui. « Surtout ne fais pas comme moi », écrit-il

à l'écolier son correspondant. A la mobilisation, il était tout à fait illettré, et en était « honteux ». Quand il voyait ses camarades écrire, il faisait semblant d'écrire aussi, afin de ne pas paraître ignorant. « Un Lillois m'aida, ajoute-t-il. J'ai copié des morceaux (coupures) de journaux. J'écrivais un mot embarrassant, et demandais après à mon camarade de le lire. » Il a tellement observé, écouté, comparé, qu'il est parvenu à se faire comprendre. Il sert même de secrétaire à un de ses compagnons d'armes; et il n'en est pas médiocrement satisfait.

Tant d'ignorance et tant de persévérance sont rares; mais le cas ne doit pas être unique, et ce fait démontre que la lutte contre l'absentéisme et ses conséquences intellectuelles, morales et sociales devra être reprise sans répit aussitôt après la guerre.

Ce n'est pas à Soubès, petite commune de l'Hérault que la loi sur l'obligation scolaire a été méconnue. Elle compte près de 100 mobilisés, qui, possédant tous une instruction primaire suffisante, sont en mesure de lire le journal manuscrit dû à la curieuse initiative de l'instituteur. En vue de les tenir au courant de ce qui se passe au village, établir entre eux et leur petite patrie des rapports périodiques, entre les jeunes écoliers et les combattants leurs aînés des relations amicales éminemment morales, l'instituteur a fondé les *Échos de Soubès*. C'est une sorte de lettre-journal, envoyée périodiquement à tous les mobilisés de la commune. Rédigés par le maître, transcrits en nombre suffisant par les élèves sur quatre grandes pages format ministre, les *Échos* apportent tous les deux mois aux soldats de Soubès la chronique de la localité. Ce journal, animé du souffle de l'air natal, est attendu avec impatience, lu avec avidité. Un soldat de Soubès répondait, un mois avant sa mort, du front de Salonique « C'est pour moi un réconfort, de lire ces chères pages, à des milliers de kilomètres de la mère patrie. Je les savoure avec joie, avec ivresse. »

La lettre bi-mensuelle de l'instituteur de Soubès est franchement amicale, avec une pointe de poésie. « Chers amis, à mesure que la guerre se prolonge et que le devoir patriotique appelle d'autres Soubésiens à la défense de la patrie, le nombre de nos *Échos* va toujours grandissant. Tel un vol de 80 pigeons, parti du clocher de Soubès, leurs feuilles s'en vont vers nos com-

battants, en Alsace, en Lorraine, en Champagne, en Flandre, en Belgique, en Serbie, aux Dardanelles, portant dans leurs plis un peu de tous les cœurs qui battent ici. Puissent-elles revenir bientôt avec vous. Quelques-unes seront peut-être ternies par vos doigts noircis de poudre ; d'autres seront tâchées de quelques gouttes de sang; d'autres enfin s'égareront dans le fracas des batailles. Mais peu importe leur sort à elles, pourvu qu'elles aient rempli auprès de vous leur douce mission de messagères de souvenir et d'amitié.... » (*Echos*, nº 4, le 20-6-15.)

A la suite de la lettre sont insérés, dans la feuille, la liste des naissances et des décès, des renseignements sur l'état sanitaire de la localité, des nouvelles du temps et des travaux agricoles, les succès scolaires, les citations à l'ordre du jour.... « Nous en sommes à la 3e citation, disent les *Échos* du 20 octobre 1915. A qui le tour ? » La collection de ces feuilles mérite d'être conservée, comme exemple original de la contribution du village à la guerre et à l'état moral des troupes.

*
* *

Les filleuls. — L'adoption du filleul a été un fait général, en province comme à Paris : ce n'est pas l'école seulement qui a son filleul; on compte souvent autant de filleuls que de classes, et certaines classes ont presque autant de filleuls que d'élèves. Le dénombrement de ces adoptions n'a pas été fait : il donnerait un total extraordinaire, depuis les grandes écoles qui en comptent une centaine, jusqu'à cette petite école de Roville-Breuillard (Charente), qui a le sien, bien qu'elle ne se compose que de 36 élèves, dont 27 fils de mobilisés. La Charente en signale 640, originaires des pays envahis. Dans la liste sobre et précise comme un inventaire des 8 œuvres de guerre de l'Ille-et-Vilaine, l'inspecteur d'Académie en recense 164 pour la seule circonscription de Rennes. On s'est épris dans toutes les écoles d'une belle passion pour ces inconnus de la veille, qui, du jour au lendemain, sont devenus des amis.

« Rien de plus touchant, dit l'inspecteur d'Académie de la Charente, que la sollicitude dont nos écoliers et écolières entourent leurs protégés. Dans leurs lettres naïves, ils savent

trouver le langage du cœur, qui va au cœur. » Cette remarque est pleinement justifiée par les lettres des jeunes élèves des cours élémentaires. En voici une d'un garçon parisien, reproduite en respectant la forme :

« Mon filleul, c'est moi ce mois-ci qui (*ai*) le grand bonheur de vous écrire j'en suis fier, c'est di (*il*) drôle pour nous tout petit encore, de pouvoir écrire à un grand, à un soldat, à un vainqueur de ces maudits ennemis, à un brave ; je pense que vous recevrez d'une façon régulière nos petits paquets que nous confectionnons à l'école c'est tout notre cœur qui le prépare... » J.-S. (école garçons rue de la Bienfaisance).

Comme les sentiments sains sont encore plus communs que les idées justes, c'est presque dans la même forme qu'écrit à un soldat une fillette d'une école de la Charente :

« Si je n'avais plus trouvé de sous dans ma tirelire, je vous aurais envoyé un peu de mon cœur pour vous témoigner toute ma reconnaissance. »

« Les enfants, ajoute le même inspecteur d'Académie, parlent au filleul de sa famille, dont il est le plus souvent sans nouvelles, de ses chers petits surtout, lorsqu'il est un papa ; ils partagent ses inquiétudes, le réconfortent gentiment, entretiennent en lui la douce lueur d'espérance. » Quelques extraits de réponses parmi des milliers :

« Comme vous le dites, je suis malheureux, non pas à cause de la fatigue endurée depuis six mois que je suis au feu. Cela n'est rien, mais à cause du manque de nouvelles. J'ai une petite fille comme vous ; malheureusement elle est à Lille avec sa marraine. »

« Les larmes ont perlé à mes yeux cependant si durs à la souffrance, quand j'ai lu que tu m'embrassais de tout ton cœur. »

« Chacun de nous, en recevant ces menus objets faits par vos petites mains se sent plus fort et plus confiant. »

« Ces charmantes petites lettres seront de véritables talismans quand, dans quelques jours, sonnera l'heure du grand devoir. »

Telle est la vertu magique de ces simples lettres d'enfants, que, si, en leurs correspondances les filleuls parlent du « cafard », c'est pour dire que les bonnes paroles de la gentille écolière de la rue Violet l'ont dissipé, écrit la directrice de cette école.

Certains enfants n'ont-ils pas comme l'intuition de leur rôle ? Ils

le jouent comme on remplit une mission. Elle est déjà d'une philosophie pleine de sagesse, la lettre de cette enfant qui envoie à son filleul un jeu de dames de sa fabrication :

« Maman dit toujours que ce qui fait un bon soldat, c'est un bon moral, et pour avoir un bon moral, il ne faut jamais s'ennuyer. C'est pourquoi moi qui ne suis qu'une petite fille, je sers la France comme je peux, en faisant des jeux pour les soldats. » M. C. (Ec. f. rue de l'Ouest.)

Les enfants s'intéressent à tout ce qui arrive à leur filleul. Quelle fierté ils éprouvent lorsqu'il a pris part à un glorieux fait d'armes! quel enthousiasme est le leur, lorsqu'il a été l'objet d'une citation ou d'une promotion! Sa photographie encadrée est dans la salle de classe, à la place d'honneur, avec le texte de la citation qu'il a méritée. D'autre part, quelles inquiétudes s'il est blessé! quelle douleur si brusquement, il cesse de donner de ses nouvelles, ou si, un jour, une lettre de son chef annonce qu'il est tombé au champ d'honneur. On a vu des enfants pleurer à chaudes larmes la mort d'un filleul qu'ils n'avaient jamais vu : ils ne le connaissaient que par le bien qu'ils lui avaient fait, par les bonnes lettres venues de lui.

Le doux réconfort, la naïve et touchante affection des écoliers, des écolières ne sont pas sans réciprocité. Les enfants reçoivent de leurs grands amis une précieuse assistance morale. Par l'imagination, le filleul se transporte dans la classe, au milieu de ces enfants calmes et studieux. « Il me semble, écrit l'un deux, vous voir avec vos petites têtes aux cheveux bouclés penchées sur votre pupitre, écrire sous la dictée de votre bonne maîtresse : « La France est une grande nation! Vive la France! » C'est ce même cri de Vive la France qu'a exhalé avant de mourir un de mes pauvres camarades tué dans une patrouille; et ces trois mots vous les tracez de vos mains mignonnes sans en comprendre le sens. »

Avec ces leçons de patriotisme inoubliables, ce sont des conseils, des recommandations; et ces conseils d'obéissance et de travail, ces recommandations de patience et de confiance des filleuls sont renouvelés des lettres des pères, des instituteurs, des condisciples leurs aînés. Dans leurs correspondances, pas de phrases ronflantes, nulle vantardise. Leurs souffrances phy-

siques sont terribles; leurs souffrances morales plus terribles encore, et la mort est là qui guette : mais on accepte cela; on l'endure pour la patrie. Il faut coûte que coûte, « aller jusqu'au bout », pour que les sauvages soient réduits à merci, afin que nos enfants ne voient pas le renouvellement de pareilles horreurs, « vivent et dorment tranquilles ». Dans les lettres de ces braves, cette idée revient comme une obsession ou plutôt une résolution. De l'heureuse issue de la lutte, ils ne doutent pas un seul instant. Il y faudra du temps, mais « on en verra tout de même la fin ». Ni souffrances, ni dangers ne sont rien, le but seul importe. « Il faut tenir, nous tiendrons, nous vaincrons. » Qu'on tienne à l'arrière comme on tient sur le front : « on les aura! »

Les relations de l'école avec le filleul sont encore plus directes et plus intimes : une cordiale correspondance a fait naître la curiosité et le désir de se voir. On a gâté le filleul, on veut le voir autrement qu'en photographie. On veut l'avoir à soi pendant quelques jours, l'entendre, lui parler et lui sourire. A la demande qui lui en est adressée, il vient passer sa prochaine permission auprès de ses parrains ou marraines. Il arrive tout heureux, tout ému. Une fillette raconte l'arrivée inopinée de son filleul :

« J'étais en classe faisant un problème, quand on vint me dire qu'un soldat me demandait. Je descendis l'escalier à la hâte, et entrai dans le parloir. Là, je vis, en effet, un soldat avec une dame et notre maîtresse. Le soldat était mon filleul, Adolphe Leignel. Ma petite amie Madeleine et moi, — car il avait deux petites marraines, — nous embrassions notre cher soldat. Après nous avoir embrassées et quand il releva la tête, je vis deux grosses larmes briller dans ses yeux.

« Pauvre papa! il songeait aussi à ses chers petits enfants qu'il n'avait pas vus depuis bien longtemps!

« Et moi aussi j'étais émue et je l'embrassai de tout mon cœur, comme si c'était mon cher papa que je voudrais bien aussi revoir. Je ne le reconnaîtrais peut-être plus. Deux ans passés sans le revoir! Mais je ne désespère pas, car, comme l'a dit mon filleul, ses compagnons le délivreront.

« Puis par la pensée, je vis à la fois le bonheur du papa et celui des petits enfants. Je vis mon filleul presser ses chers petits sur

son cœur; je le vis assis, ses petits grimpant sur ses genoux, et j'étais heureuse en pensant à leur joie commune. » S. G. (école filles rue d'Alésia.)

Le filleul est admis à la salle de classe, où l'on interrompt les exercices pour entendre le récit non de ses exploits, — tous ne sont pas des héros, — mais de sa vie. L'aspect du jeune soldat, couvert de la boue des tranchées excite l'enthousiasme, et redouble l'ardeur à travailler pour les braves. On l'entoure, on lui fait fête, on lui adresse des invitations. C'est à qui l'hébergera, l'aura à sa table. On se le dispute; il ne peut satisfaire tout le monde. Il se laisse conduire d'une famille à l'autre, choyé partout, ahuri un peu de tant d'empressement et de gentillesse. Une fillette de l'école de la rue des Pyrénées a perdu son frère au feu; la chambre de l'aîné qu'on pleure est restée intacte; elle est offerte au filleul, traité comme un frère; et le filleul entre dans la famille comme s'il ressuscitait l'enfant de la maison....

On improvise parfois une fête scolaire en l'honneur du filleul : les élèves lui chantent les plus beaux chants patriotiques, lui récitent leurs plus belles poésies. Quand il repart, après de touchants « au revoir », sa musette est gonflée à éclater, ses yeux mouillés de larmes disent combien son cœur est plein de reconnaissance. Et le filleul se souvient; il se souvient pour se battre en brave; il se souvient aussi aux heures d'adversité! Un jour, une école parisienne reçut cet appel d'un soldat prisonnier en Bavière :

« Dans un paquet reçu autrefois j'avais trouvé ce mot : « Si un jour le soldat qui recevra ce paquet se trouve dans l'embarras, qu'il écrive à l'école de la rue Chomel, l'impossible sera fait pour le satisfaire. » C'était signé : « Un groupe d'élèves ». « Aujourd'hui, Madame, je suis prisonnier, hélas! je me recommande à vous et à vos élèves. »

Est-il rien de plus beau que la confiance de cet homme dans la bonté de nos écolières? Est-il rien de plus attendrissant que l'attachement de ces enfants à leurs compatriotes, ou plutôt aux défenseurs de la France? Car, parmi les filleuls adoptés, on compte, avec des Français, des Belges, des Alsaciens, ce qui est tout naturel, aussi quelques Suisses, Martiniquais, quelques Américains avant l'intervention des États-Unis dans la guerre,

et aussi, qui l'eût cru, quelques Bulgares. Telle est l'école nationale, tel est le peuple français, bloc homogène et résistant, amalgame de sentiments moraux et d'idées conscientes dont la résistance dépasse singulièrement la solidité d'une association d'intérêts matériels.

*
* *

Dessin. — Un aperçu de l'enseignement à l'école pendant la guerre comporte l'examen, rapide tout au moins, des dessins des élèves. Laissons volontairement de côté les compositions décoratives, dont les couleurs nationales ont fourni le thème habituel : la ville de Paris en a exposé une riche collection, aux tons harmonieux et soutenus. Il est plus instructif de rechercher dans les cahiers des élèves les dessins libres, ceux qui illustrent les communiqués, les récits de guerre, ou les scènes militaires de la rue. Ces compositions, fantaisistes ou observées, toujours naïves, permettent de juger dans quelle mesure les idées de guerre hantent les cerveaux d'enfants; elles décèlent aussi la conception qu'ont ceux-ci de faits dont ils n'ont pas été les témoins, encore moins les acteurs.

Les marges des cahiers abondent en dessins de képis, tambours, clairons, gourdes, musettes, fusils, canons. Les drapeaux des nations alliées s'y déploient en trophées, avec des écussons qui figurent des croix et des médailles militaires.

Outre les travaux de parfilage par lesquels ils ont rembourré de moelleux coussins pour les blessés des hôpitaux, les enfants des écoles maternelles ont confectionné des bouquets et des drapeaux tricolores; par application d'étoffes, ils ont profilé des infirmières, des Alsaciens, des Alsaciennes : ces chers petits, en dehors de leurs tambours et de leurs trompettes, ne connaissent la guerre que par l'éloignement du papa qu'ils attendent, les pleurs de la maman qui sait parfois qu'on n'a plus à compter sur son retour. Un gracieux transparent figurant un paysage d'Alsace, avec ses maisons, ses cigognes et ses sapins (École maternelle de la rue Saint-Charles) a montré le parti qu'avec du goût on tire de la collaboration des élèves et de l'institutrice à une œuvre collective.

Les jeunes illustrateurs de l'école primaire ont figuré des soldats et des marins, des cuirassés et des submersibles, des tranchées et des forts, des aéroplanes et des dirigeables. Tout y passe : lancement de torpilles, éclatement de grenades, bombes tombées du ciel. Les enfants semblent initiés à tous les secrets de la guerre à la surface du sol, aux profondeurs de l'océan, aux hauteurs de l'air. S'ils entreprennent de grandes scènes, leurs compositions se ressentent, en général, de dessins d'illustrés qui les ont inspirées. Elles présentent pourtant l'exactitude des détails, une relative vérité dans les attitudes et les gestes, surtout lorsque l'artiste en herbe traite des sujets qui lui sont familiers, telles que certaines histoires sans paroles, l'arrivée du permissionnaire, le blessé et l'infirmière, ou même d'aimables fantaisies, comme le turco et son prisonnier, le Boche et le chat.

Les fillettes elles-mêmes traitent des sujets militaires; mais, elles préfèrent les scènes paisibles ou les situations qui attendrissent, apitoient : la soupe, le chien sanitaire, l'exode des réfugiés, la veuve et l'orphelin devant la tombe, composition poignante remarquée parmi les dessins présentés par la *Société pour l'étude de la Psychologie de l'enfant.*

Les scènes horribles ou horrifiantes ne sont pas fréquentes; elles ne dominent pas surtout. Certes, on voit du sang, des armes menaçantes : comment traduire la guerre autrement qu'avec ses engins et son œuvre ? Pourtant, quand ils abordent des scènes violentes ou dramatiques, comme l'attentat contre le caporal Peugeot, l'assassinat de Després, de miss Cawell, les sauvageries du *Lusitania*, les enfants sont d'un réalisme qui n'atteint pas la réalité. En horreur, la guerre dépasse singulièrement la conception qu'en ont nos élèves.

Les instituteurs, les institutrices ont le bon goût de ne pas leur faire copier des caricatures ou des charges, de ne pas leur faire imiter le genre de Poulbot, en dépit du talent saisissant de ce dessinateur, et en raison même de l'atroce drôlerie des mots qu'il prête à ses *gosses et bonhommes.* Le titi d'Henry Monnier, le gavroche de Victor Hugo était le type d'une catégorie d'enfants très restreinte. Cette remarque est encore plus vraie du gosse de Poulbot; débraillé, ébouriffé, souffreteux et malicieux, vicieux peut-être, ce gamin du faubourg ou de la zone des forti-

fications de Paris, garçon ou fille, appartient à une seule et même famille. Bien que popularisé par l'artiste, il ne saurait être considéré comme l'image de l'enfant du peuple. Cette image fidèle, il faut la chercher parmi ses propres productions, textes et dessins, issus de la double influence de sa personnalité et de l'éducation qu'il a reçue. On en reconnaîtra un exemple frappant dans ce dessin représentant un jeuné aviateur allemand, venant d'atterrir, qui dans une attitude droite et raide, fait le salut militaire à son kaiser. L'écolier français qui l'a tracé et l'intitule : *Le rapport*, a écrit au-dessous cette légende : « *J'ai atteint l'école maternelle, la cathédrale, sire; mais j'ai manqué l'hôpital.* » Conçoit-on une façon plus cinglante de flageller les procédés inhumains de la guerre teutonne? Ce jeune écolier réfléchit; il montre déjà des dispositions satiriques.

LACABE-PLASTÉIG,
Inspecteur de l'Enseignement primaire.

(*A suivre.*)

Une Classe maternelle[1].

Le cauchemar obsédant de la guerre ne doit pas nous faire oublier les questions d'éducation. Plus que jamais nous devons à notre pays de bien élever ses enfants. La génération de demain, sans rien perdre de ses belles qualités d'idéalisme, sera plus consciente des réalités et moins dupe des mots. L'éducation y aidera. Elle a mis fin, cette guerre, même dans ce domaine, à des engouements qui s'expliquaient plutôt par la mode et le snobisme que par une utilité réelle; et l'on entend des phrases telles que celle-ci :

« C'en est fini, je pense, avec les jardins d'enfants. »

Il ne faut rien exagérer.

C'en est fini, en effet, avec cette admiration pour les éducateurs allemands, avec cette superstition qui faisait de Frœbel un dieu, avec toute cette phraséologie de tournure germanique, telle que le « Kindergarten », et ses « jardinières », et les « frœbeliennes », et les « dons Frœbel », et cette sentimentalité à fleur de peau qui donnait des apparences de bonhomie trompeuse au peuple d'outre-Rhin.

Les résultats de l'éducation allemande, nous les avons vus : elle prend l'enfant presque au berceau, pour le militariser; elle en fait, non un être pensant, mais un esclave de la Raison d'État.

1. L'école dont il s'agit ici n'est pas une « école maternelle publique », obligée d'assurer à de nombreux enfants, dont les parents sont retenus tout le jour hors de chez eux par un dur labeur, « les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral ». Recevant un petit nombre d'enfants de la classe aisée, elle n'a qu'à compléter l'éducation donnée au foyer familial : les pages suivantes montreront comment elle s'acquitte de cette mission, comment elle forme ses petits élèves à la discipline, comment elle leur apprend à observer et à aimer la vie. (N. D. L. R.)

Elle a si bien réussi à étouffer en lui toute idée personnelle, que tout bon Allemand accepte comme parole d'évangile la vérité officielle. Il vit dans une atmosphère de mensonge. Enfin cette éducation n'a rien fait pour museler la brute qui dort en lui et qui a reparu à la surface, dès les premiers jours de la lutte.

Mais n'allons pas jusqu'à dire qu'il faut supprimer les classes de tout petits, sous prétexte qu'elles s'inspiraient jusqu'ici d'une méthode germanique.

Frœbel, le fondateur des « jardins d'enfants », était un élève de Pestalozzi, et ce dernier, c'est la lecture de l'*Émile* qui l'a révélé à lui-même.

C'est donc Rousseau qui est l'ancêtre incontestable de la méthode Frœbel, et Frœbel s'est borné à accommoder Rousseau à l'usage des Allemands.

Alors pourquoi ne pas remonter jusqu'au grand ancêtre? Lui-même s'est inspiré de nos pères, Montaigne et Rabelais, le docte Rollin, et aussi de l'Anglais Locke, qui précéda de plusieurs siècles le positif et sensé Herbert Spencer. Tous sont partisans de la méthode concrète. Ils ont compris que l'éducation doit faire des hommes capables de penser par eux-mêmes. Ainsi notre génie national nous permet de trouver les méthodes qui conviennent le mieux à notre nature.

Au cours de visites suivies, faites dans une classe de prééducation fondée il y a près de vingt-cinq ans par une éducatrice de valeur, j'avais noté les tentatives et les paroles de la directrice.

Une telle classe convient aux enfants de quatre à six ans, dont la maman est trop prise par ses occupations mondaines ou sociales. Ils s'y trouvent mieux que livrés aux bonnes, ou à la nurse.

Et puis, faut-il l'avouer, bien des mamans, d'ailleurs bonnes et dévouées, ignorent le métier si difficile d'éducatrice. Elles pensent que l'intuition, l'instinct, suppléent ici la science, alors que nulle science n'est plus complexe.

Trop souvent, l'idéal de la maman est de faire de son fils ou de sa fille je ne sais quel modèle de sagesse passive, un petit automate, qui sait répondre poliment quand on lui parle, et sur-

tout être « sage », c'est-à-dire tranquille et silencieux ; et aussi un petit prodige, qui, à quatre ans, sait lire et écrire, qui récite des fables, et que l'on peut faire briller dans un salon. Ou alors, c'est tout le contraire : Bébé est roi, tout cède devant ses cris, et la faiblesse des parents en fait un vrai petit despote. Quand la pédagogie fera partie de toute culture, alors les enfants auront profit à rester le plus tard possible à la maison.

Pour que le corps et l'âme de l'enfant évoluent harmonieusement, on ne saurait commencer trop tôt son éducation. Multitude d'impressions, de sensations, de sentiments, d'idées, s'impriment alors dans ce cerveau neuf, et seront les fondations, les bases, de tout l'édifice intellectuel et moral.

Et dans ces classes, où nous observons les petits êtres, où ils ne sont pas soumis à une discipline niveleuse, nous essayons de deviner ce qui est propre à chacun ; nous entrevoyons des tendances qu'il nous appartient de favoriser ou d'enrayer. Nous essayons de créer une ambiance favorable et nous profitons de ce que ces tout petits ne sont pas encore « matière scolaire » pour développer certaines de leurs facultés, qui risqueraient de s'étioler ensuite par la faute d'un enseignement « livresque ».

La directrice dont je parle avait trouvé depuis longtemps que la méthode Frœbel, bonne pour de petits Allemands à l'esprit lent, ennuie les petits Français, à l'intelligence plus vive. Elle avait tenté de créer une méthode bien française. Elle sait d'ailleurs que nulle n'est parfaite, et elle cherche sans cesse à faire mieux.

Suivez-moi dans sa classe. Vous y verrez des enfants heureux. De ces enfants aussi j'ai noté exactement les travaux, et les propos. Je me permets de donner ici quelques extraits de ce journal.

Il est neuf heures. Voici la salle. Elle est vaste, claire, aérée, ouvrant sur un grand jardin aux vieux arbres.

Elle est meublée de sièges bas, de tables longues et mobiles. Nous sommes dans le monde des enfants. On a plutôt l'impression d'une nursery, que d'une classe. Pourtant, un tableau noir court au long du mur à bonne hauteur. Des frises enfantines égayent la vue. Quelques fleurs parent le bureau où des poissons rouges frétillent dans un aquarium. Des armoires pour ranger le

matériel, des cases individuelles, où chaque petit range ses menus trésors, complètent cet ensemble riant. Dans un coin, des outils de jardinage, dont le désordre atteste un usage fréquent [1].

Peu à peu, les petits arrivent, et se débarrassent des manteaux et des chapeaux non sans quelque tumulte. Simone a déjà mis son tablier rose, et comme elle est l'aînée, elle vient en aide aux autres. Fillette de six à sept ans, tête bouclée, nez mutin, elle a l'air décidé d'une grande, c'est elle qui sera la petite maman.

La voici qui se précipite sur la petite Lison, et l'embrasse avec fureur.

Puis, vient André, un gros et fort garçon de six ans, aux yeux noirs, profonds et réfléchis ; et voici Lucien, cinq ans, un petit joufflu, un peu endormi. Enfin Yvonne, une fillette aux cheveux courts, vêtue comme un garçon, et les deux plus petits, Pierre et François, les cheveux bruns, et l'air vif.

Mais pourquoi les décrire ? Ce n'est que lentement, peu à peu, que ces petites âmes mystérieuses nous livreront leur secret, caché au fond de leurs yeux candides, étonnés devant la vie. Nous sommes si loin des enfants, notre mentalité est si différente de la leur. Ils emploient les mêmes mots que nous, mais ils pensent autrement, et nos paroles sont souvent pour eux vides de sens.

Mais les tabliers sont mis ; madame frappe dans ses mains ; l'un derrière l'autre, maintenant, ils évoluent, sur un rythme, simple d'abord, puis complexe.

Puis on entonne le chant *Entrons en classe* et chacun va s'asseoir.

Madame apporte une grosse boule rouge. On la regarde. On la tourne et retourne. Elle roule dans tous les sens.

---

1. On n'aurait pas à faire une description bien différente des salles de classe de l'école maternelle publique. Dans ces classes, aussi, des frises enfantines ornent les murs et les bancs-tables sont pourvus de cases dans lesquelles les enfants rangent leurs objets individuels ; mais les outils de jardinage, s'il y a un jardin, sont dans le hangar, où ils semblent mieux à leur place. Quant au « tableau noir qui court le long du mur » on a cru devoir y renoncer : il n'y a jamais, en effet, qu'un panneau de la classe qui soit bien éclairé et le manque de point d'appui pour l'avant-bras de l'enfant est une cause de réelle fatigue. (N. D. L. R.)

On la touche : elle est dure et lisse.

Voici qu'elle s'ouvre en deux. « Ses deux moitiés sont-elles pareilles? » Elles sont creuses.

On trouve d'autres petites boules à l'intérieur, rouges, bleues, vertes. Nous allons essayer de reproduire ces boules. Laquelle est vers la fenêtre, au milieu, de l'autre côté?

« Voici des carrés de papier de couleur, des ronds de bois, et chacun son cahier. François, distribue les crayons. » Et François, tout fier, passe entre les tables.

« Maintenant, posez votre rond sur le carré, et suivez le bord avec le crayon. » Ceci fait on découpe ces jolis ronds multicolores. Pour Rosette, un rond de papier rouge est un soleil. Plié en deux « le soleil dort ». Si l'on dessine le soleil qui se couche dans l'eau, elle dira « le soleil flotte ».

Cette boule sert de base aux premières leçons. La sphère est la forme la plus simple; un grand nombre d'autres en dérivent. Elle est familière aux enfants.

Par exemple, ils font des balles de laine : je les trouve très absorbés dans leur travail.

Ils recouvrent une pelote d'un réseau avec une aiguille enfilée. Simone a fini depuis longtemps. Elle sert de professeur à Ernest, un petit nouveau, maigre et pâlot, qui se décourage, parce qu'il est en retard. Et j'entends la voix claire de la fillette, qui commande : « Tu vois, tu mets ton doigt comme ça, et puis tu enfonces ton aiguille là, et puis tu tires, là, et puis tu tires. » Et l'élève a compris, il se met à l'ouvrage. Lucien, qui recule tant devant l'effort, à fini par s'y mettre; il s'arrête à chaque instant pour s'encourager, en chantant « elle avance, elle avance ».

Pierrot ne lève pas le nez. Lison ressemble à une petite princesse de conte de fée. Délicate et gracieuse, ses menotes agiles travaillent sans avoir l'air de se poser sur rien.

Maintenant tous ont fini, et jettent joyeusement leurs balles en l'air.

Une autre fois, nous pourrons modeler des boules en terre glaise. Quand, après bien des essais, nous savons faire une boule bien ronde, nous la coupons en deux.

La section est un cercle, une ligne courbe fermée, un rond,

Et ceci nous amène à l'idée de ligne. Nous étudierons simultanément les formes dans l'espace et dans le plan.

Les objets ronds abondent autour de nous. C'est l'automne, saison des fruits. Après la balle nous allons modeler et dessiner une pomme bien rouge, une orange cuivrée.

Puis, si de la sphère nous passons à l'ovale, voici le citron d'or pâle, et l'œuf, et la poire parfumée.

De la forme simple, d'autres formes se déduisent, d'autres fruits encore, le marron, la noix, le gland.

La demi-sphère, creusée, nous donne une tasse, et bientôt tous les ustensiles de ménage.

Puis ce sont des formes fuselées, à une ou deux pointes, la toupie, le dirigeable, le cigare. Le tonneau, la bobine, le coquetier comprennent des courbes et des plans. Et le cylindre est pour nous un tuyau ou un rouleau. Ses sections sont des roues, des galettes, des pastilles.

Le tronc de cône est un entonnoir ou un verre, un seau, un chapeau.

En dernier vient le cube, plus complexe, et la brique, et le toit.

Pour l'étude des formes dans le plan, nous employons le matériel de Mlle Montessori[1]. Ce sont des figures géométriques découpées dans des plaques de bois. L'enfant doit les fermer avec le couvercle convenable, ou bien il en suit le contour avec un crayon, et colorie le dessin obtenu.

Cet exercice plaît beaucoup aux enfants, et donne une grande fermeté à leur main. Ces formes simples, ils les agrémentent de détails, qui les transforment en objets connus.

« Faites un demi-rond sur le papier, dit madame une autre fois, puis vous ajouterez quelque chose, et je devinerai. »

André, Simone et Lison font une ombrelle. Yvonne a posé son demi-cercle dans l'autre sens et fait un bateau. Madame transforme le sien en champignon, puis fait une tasse en ajoutant une anse. « J'en ai une comme ça le matin, dit François. »

Les enfants ont aussi des cahiers à lignes pointillées. Ils font des droites « debout, couchées, penchées » à droite, à gauche;

1. Dr M. Montessori, *Le case dei bambini*, Trad. française, Delachaux et Niestlé (Neuchâtel).

puis des angles, des carrés, des rectangles et des maisons. « Je regarde des dessins exécutés par des enfants plus exercés. Ils arrivent, dit madame, à faire de délicieuses compositions décoratives, avec ce système de points. »

Nous avons encore des polygones, qui se combinent en carrelages variés, et des fleurs, à 3, 4 ou 5 pétales, des feuilles à trois lobes, des étoiles, etc.

Tout cela est vu lentement, graduellement. Et avec quelle joie ce petit monde travaille vingt fois, ou recommence le ballon rouge, ou l'ombrelle! Avec quel soin, quel amour ils colorient, découpent ou plient!

En même temps que les formes, ils apprennent à connaître les couleurs et les nuances. M[lle] Montessori emploie pour cela des écheveaux de soie. Nous préférons les mosaïques ou des briquettes de bois verni.

Ces exercices nous amènent aussi au calcul. Décrire un objet, c'est en dénombrer les parties, étudier leur forme, leur couleur, les comparer à celles d'un autre objet. Il s'agit à la fois d'habituer l'enfant à fixer son attention sur l'objet et de lui fournir les mots précis, nécessaires à toute définition.

Les formes Montessori sont à 2, 3, 4, 5 parties. De même nous disposons des mosaïques de couleur suivant un modèle formé de 2, puis 3, puis 4 carrés. Ou encore nous formons des dessins avec un nombre croissant de bâtonnets.

Ce sont des jeux dirigés. Mais l'enfant doit toujours trouver lui-même des combinaisons nouvelles. Nous évitons l'automatisme, si fréquent dans les « suites de Frœbel ».

Après les jeux dirigés viennent les jeux libres, après le modelage et le dessin de précision, le modelage et le dessin libres.

Il délassent les enfants et nous permettent d'étudier leur caractère. « Nous voyons alors comment se traduisent leurs idées, la manière dont ils voient les objets et les reproduisent. André sait ce qu'il veut : avec des baguettes il a fait une maison. Pierrot aligne les siennes au hasard et y reconnaît une automobile. Lison fait aussi une maison, elle y ajoute un jardin, juxtaposant la coupe et l'élévation. Lucien fait un aéroplane. Il y met six ailes, et m'explique : « Celui-là, c'est pour beaucoup de

« personnes, alors il faut beaucoup d'ailes ; quand c'est pour « deux personnes, il faut deux ailes. »

Tous ces exercices, où se combinent le dessin, le modelage et le calcul, exercent déjà chez nos petits les facultés d'observation et d'attention, la précision du vocabulaire et l'adresse des mains.

M[lle] Montessori, qui se propose le même but que nous, entend respecter, d'une manière presque absolue, la liberté de l'enfant. Pas de leçons d'ensemble. Dans une vaste salle, on voit des groupes d'enfants, occupés de manières diverses. Un matériel nombreux est mis à leur disposition. Chacun prend lui-même dans l'armoire l'objet qui lui convient, s'en sert sans aide, le range lui-même. La maîtresse n'intervient que sur la demande de l'enfant, pour donner une explication, un nom. Si la leçon devient parfois collective, c'est par un désir spontané de tous.

M[lle] Montessori veut que l'enfant trouve tout par lui-même. Or l'homme a lentement appris à mettre un peu d'ordre dans l'apparent chaos qui l'entoure. Ce qu'il sait, il l'a péniblement acquis, de siècle en siècle ; comment l'enfant, livré à lui-même, pourrait-il s'y retrouver ? Il lui faut un fil conducteur.

Sans doute, dans le détail, il devra réfléchir, observer par lui-même. Il trouvera seul, par exemple, qu'un ovale ne peut remplir un cercle, ou que le ciel est bleu et non vert. « Rosette fait un jardin rouge. Je lui demande pourquoi. Parce que le rouge, cela me plaît, dit-elle. Et je la laisse à sa fantaisie. » A nous de graduer l'ensemble des leçons, et avec un peu de diplomatie nous saurons suggérer à nos petits élèves le désir de faire ceci plutôt que cela. Et pourtant, ils se sentiront assez libres pour agir avec joie.

Au début de l'année leur attention est dispersée, ne se fixe sur rien. Puis, peu à peu, ils s'intéressent à ce qu'il font, et alors on obtient d'eux ce qu'on veut. A la fin de mai, je notais ceci : « Je trouve Yvonne, Lison et André transformés. Ils ont une décision, une dicipline volontaire, qu'ils ignoraient. Leurs doigts se sont déliés, leurs yeux se sont ouverts sur les choses, leur caractère s'est amélioré. Lucien, qui était si indolent, a gagné en application. Pierrot est étonnant de persévérance patiente. Deux petits nouveaux n'ont pas encore subi la bonne influence : Suzanne est un adorable bébé de quatre ans et demi, qui rit sans

cesse, par toutes les fossettes de son rond petit visage, encadré de boucles brunes. Elle s'est liée d'amitié avec Jacques, un fin garçonnet de cinq ans aux traits délicats, aux cheveux formant sur le front une grosse touffe d'un blond cendré; ils vont se tenant par la main. »

Quand M[lle] Montessori entend par liberté l'habitude de ne pas se faire servir dans les détails de la vie courante, elle a raison. Mais notre vie sociale n'est que dépendance mutuelle et l'école n'est qu'une préparation à la vie, et ne peut admettre la liberté absolue. L'enfant que l'on a laissé trop libre ne peut supporter ensuite la discipline d'une classe, et si nous envisageons des classes où l'activité de chacun s'exercera plus librement, encore faut-il que cette activité soit ordonnée. Par l'affection, l'exemple, la confiance, et la discipline des conséquences naturelles, nous obtenons beaucoup des enfants. Voici un petit dialogue :

Madame : « Tu vois Pierre, quand tu fais le fou, tu ne sais plus ce que tu dis. »

Pierre : « Oui, alors, des fois je veux dire quelque chose, et puis, je sais plus quoi. C'est parce que je fais le fou ! »

Et cet autre :

« Jean tu es très désobéissant ! Qu'est-ce que c'est désobéir ? — Jean : c'est faire des rages. — Madame : Non, c'est ne pas écouter ce qu'on te dit. Si je dis : va travailler, et si tu réponds : je ne veux pas, tu désobéis. Maintenant, écoute : va ouvrir la porte (il l'ouvre). Tu as obéi. Va la fermer (il la ferme). Tu as encore obéi. Va travailler (il retourne à sa place). Voilà comment il faut faire. »

Mais revenons à nos travaux.

Peu à peu nous avons appris d'une manière concrète, avec des bâtonnets, des boutons, les opérations simples que l'on peut faire sur les dix premiers nombres. Nous reconnaissons au toucher, les yeux fermés, les chiffres que nous avons brodés sur des cartons perforés. Sous chaque chiffre sont collés des jetons de deux couleurs, par exemple 4 bleus, 4 roses sous le 8, 4 bleus, 5 roses sous le 9, etc. Alors notre ambition s'étend. C'est bientôt jusqu'à 50, puis jusqu'à 100 que nous saurons compter. Nous saurons vendre et acheter des timbres avec de vrais centimes, et de vrais sous, lire l'heure en chiffres romains ;

nous allons mesurer des dimensions avec des décimètres fabriqués par nous, puis avec un mètre pliant.

« Regarder vos tables, dit madame. Comment s'appelle ce côté? — La largeur, dit André. — Non la longueur, crient les autres. — Bien et celui-ci? — C'est sa largeur. — Prenez la table entre le pouce et l'index; ce sera? — Sa grosseur, dit Jacques. — Nous dirons : son épaisseur. » Et sans nous lasser, nous mesurons des longueurs, et des largeurs, et des épaisseurs et la profondeur de cette boîte, sa hauteur, le côté de ce cube, les dimensions d'une brique, celles de la classe enfin.

Quand nous connaissons bien les termes droite, gauche, haut, bas, devant, derrière, puis nord, sud, est, ouest, nous ne sommes plus bien loin de la géographie.

Sur la « table de sable » nous faisons des allées, nous disposons des arbres, des maisonnettes. Voici des bonshommes de papier. Ils se promènent. On se rencontre, on cause, on suit ce chemin, cette rue.

Plus tard, nous ferons le plan exact de la classe, celui du jardin; puis celui du quartier ou du village. Ainsi, comme l'a voulu Marcel Prévost, s'agrandit peu à peu le cercle.

Quand la main est rendue bien ferme par le dessin, elle pourra sans peine former des chiffres et des lettres. Grâce à la méthode phonétique, les syllabes s'assemblent d'elles-mêmes, puis les mots et les phrases, et nous arrivons tout doucement à la lecture.

Elle sera plutôt un exercice de langage. L'enfant construira de petites phrases, on lui racontera de courtes historiettes, à propos de chaque mot, afin que jamais un mot ne soit pour lui un son dénué de sens.

Mais à ces exercices un peu abstraits ne se borne pas l'activité de la classe. Les heures, les jours, se suivent sans se ressembler, et c'est par la variété que nous évitons l'ennui. Chaque jour, nous avons une leçon d'observation. C'est un bain de réalité.

Nous nous guidons sur les saisons. L'automne est la saison des fruits. Les feuilles dorées commencent à joncher le sol. Nous en ramassons, et après les avoir bien regardées, nous en faisons des panneaux décoratifs pour orner la classe. Nous

suivons les progrès du dépouillement des branches. Bientôt les arbres dressent vers un ciel gris et bas leurs bras tors et décharnés. Mais les petits jardins sont encombrés de ces feuilles mortes, qui bruissent sous les pas. Les allées sont envahies par les capucines et les herbes folles, qui se sont donné libre carrière pendant les vacances.

C'est le moment de nettoyer, sarcler, arracher, ratisser. Nous recueillons toutes les graines. Enfin les bulbes de tulipe et de jacinthe ont besoin de dormir pendant l'hiver. Nous les couchons soigneusement, sous une bonne épaisseur de terre.

Plus tard, nous ferons pousser, dans la classe, un de ces bulbes sur une carafe. Nous l'avons vu, gonflé de sève, et vêtu de multiples manteaux, qui tiennent chaud à la petite plante. Elle dort, au milieu. Elle va se réveiller. « Elle ouvre son manteau », dit Rosette, qui voit sortir la pousse.

« Voyez, dit madame, ces petits fils blancs, on les appelle des racines. Quand la plante a été sur la carafe, elle a senti l'eau. — Alors, elle est allée la chercher », dit Simone.

Bientôt, la pousse grandit, s'ouvre, étale ses feuilles rubanées.

Et ce bulbe, nous le modelons, et nous le dessinons. Nous reproduisons les feuilles avec de la toile verte.

Et même, un jour, on s'essayera à peindre à l'aquarelle cette jolie jacinthe. Madame distribue les couleurs, montre comment, mêlés, le jaune et le bleu créent le vert. Elle conduit les menottes hésitantes et sous les doigts menus naissent des rubans verts, effilés au bout.

Yvonne, fine et attentive, craintive, n'ose se risquer et semble avoir peur de salir la belle page blanche. Mais quand elle s'est décidée, elle réussit fort bien, elle observe avec soin, et reconnaît ce qui n'est pas bien rendu. Lison, avec ses mouvements délicats, a tracé une petite plante mince comme elle. Et le nerveux André, à force de bonne volonté, est parvenu cette fois à reproduire ce qu'il a sous les yeux.

En automne, également, nous soignons les poissons rouges. Nous mettons dans le « terrarium » les larves et les chrysalides que l'on trouve dans la terre. Puis nous regardons les cocons qui ont éclos l'été dernier, et les papillons encore intacts, et les œufs qu'ils ont pondus sur les parois.

L'hiver, tout dort dans la nature. Nous pourrons seulement observer le temps qu'il fait, et les nuages, la pluie, la neige ou la glace.

« Les bambins sont réunis autour d'une casserole pleine d'eau en ébullition. Ils voient le nuage qui s'en échappe et l'appellent de la fumée. Non, c'est de la vapeur, dit madame. Ce nuage se condense sur une assiette, et retombe en eau, comme la pluie. On sort pour constater que la terre est mouillée par une averse récente, et il est facile de faire la comparaison. »

Puis madame raconte l'histoire de la petite goutte vagabonde, qui échappée en nuage, y retourne un jour, après un long voyage à travers les cours d'eau.

Ensuite, nous passons en revue les usages de l'eau. Nous construisons des bateaux avec des coquilles de noix.

Mais ces bateaux avancent, si l'on souffle sur les voiles. Et voici le vent. Nous cherchons ce que c'est que le vent, quelle est sa direction, sa force. Nous construisons des moulins à vent. Il y a aussi des moulins à eau sur la table de sable, nous figurons une île, avec une route plantée d'arbres, un moulin au bord de l'eau. Il tourne grâce au torrent (et sous le robinet). Et nous voici amenés à raconter l'histoire du blé. Nous en semons, nous le voyons germer. Ainsi les idées s'enchaînent d'elles-mêmes.

D'autres fois, nous profiterons de l'hiver pour parler de la maison, meubler notre maison de poupées.

Ceci nous permettra de faire de nombreux travaux manuels, qui plaisent beaucoup aux enfants, et les rendent très adroits, des tressages, des broderies sur carton, de l'*aquarelle au pochoir*, *de la menuiserie;* tous ces petits travaux nous en ornons la classe, la maison de poupées, les cases individuelles.

Et la grande récompense est de les emporter, pour les montrer à sa maman.

Au printemps, grande activité dans les petits jardins. Nous plantons les bulbes de jacinthe et de tulipe. En général les enfants sont destructeurs. Ici ils suivent avec intérêt la vie de la plante. La curiosité s'éveille en eux de savoir ce qu'elle deviendra. « Lison, tout à l'heure, a sorti de terre son bulbe. Madame lui a dit : Voudrais-tu que ta maman te tire sans cesse de ton lit, quand tu es couchée? Et la voilà toute honteuse. » Ces enfants apprennent

à respecter la vie. Un jour, un petit nouveau voulait écraser un ver de terre, Yvon se précipite pour l'en empêcher criant : « Non, il ne faut pas le tuer, il fait du bien à la terre. »

En avril, nous semons des graines de radis, de carottes, de navets. Nous repiquons des plants de salade, de poireaux, de choux. Nous assistons au réveil de la nature sous l'influence bienfaisante du soleil revenu. Nous voyons poindre les jeunes pousses; les bourgeons éclatent, les oiseaux chantent, les nids se repeuplent.

Nous faisons germer sur la mousse des haricots, des fèves et des pois. « Ce matin, nous les observons, et nous les comparons aux graines que je tire du sac. Voici le dialogue qui s'engage :

Madame. — Le pois qui est sur l'assiette est-il comme celui-ci ?

Yvon. — Non, il est plus gros.

Madame. — Pourquoi ?

Yvon. — Je ne sais pas ?

Madame. — Touchez la mousse. Comment est-elle ?

Pierre. — Elle est un peu mouillée.

Madame. — Pourquoi avons-nous mis les graines sur la mousse humide ?

Pierre. — Pour qu'elles poussent.

Madame. — Oui et regardez aussi le haricot.

Yvon. — Il est plus gros.

Madame (montrant la fève). — Et celle-ci, qu'est-ce que c'est ?

André. — Le roi ! !

Madame. — Et bien que font les graines avec l'eau ?

Un enfant. — Elles poussent.

Madame. — Oui, les petites graines ont bu beaucoup d'eau ; elles se sont gonflées.

Yvon. — Elles ont éclaté !

Madame. — Mais oui, et la petite plante est sortie. Elle dormait dans la graine, comme le petit poussin dans l'œuf.

Yvon (regardant la fève, dont la racine est courte et grasse). — Oh ! la fève, elle a fait une dent d'éléphant ! Et le petit pois, lui, il a fait un fouet ! »

A cette époque, encore, la poule recommence à pondre. Nous étudions l'œuf et les formes ovales. Et nous dessinons de jolis poussins jaunes.

Nous organisons une mare en miniature, nous suivons la transformation des têtards.

Un peu plus tard, de petits vers à soie sortent des œufs. Nous allons les nourrir de feuilles de mûrier, nous les voyons manger avec voracité, grossir de jour en jour, devenir de grosses larves. Ces larves coconneront, et enfin, à la grande joie des enfants, il en sortira de beaux papillons blancs. Certains cocons, dévidés, nous donnent de la soie.

En été, les jardins ont une parure luxuriante de verdure et de fleurs. L'utile et l'agréable s'y mêlent fraternellement.

Aujourd'hui, par un clair soleil, qui rend plus verte encore la jeune verdure, nos petits travaillent dans leur jardin, et avec quelle ardeur! Bien changé, ce jardin, depuis mes premières visites. Alors, quelques pousses timides se risquaient seules, hors de la terre nue.

Maintenant chaque petit carré, dessiné par des traînées de lierre, se pare des cultures les plus variées. Lison me fait les honneurs du sien. « Là j'ai des radis, et là des capucines, là des juliennes et des pois. Voici une jacinthe, une pâquerette, un iris et des pensées. » Simone et Lison se font mutuellement admirer les fleurs : « Moi j'ai trois pensées. Et moi aussi, et j'ai un iris; regarde ma pensée, comme elle est jolie. » Ailleurs, les haricots déploient leurs feuilles lancéolées et vigoureuses; les pois d'un vert tendre, avec de larges stipules, enroulent leurs vrilles en spirale.

La salade a encore l'aspect d'une herbe anémique, et les radis s'annoncent par un filament rouge.

Tout le petit monde s'agite dans ce domaine liliputien. Armés de râteaux, de pelles, ils nettoient, sarclent, repiquent les radis, plantent des fleurs nouvelles. Quelle saine et magnifique activité! Comme les joues de ces petits citadins, pour un instant campagnards, rosissent à plaisir! Demandez-leur le nom de ces plantes, ils vous répondront sans hésiter. Ils sauront quelle culture convient à telle saison. Et ce qui vaut mieux, ils aimeront, ils respecteront les travaux des champs.

Plus tard, nous cueillerons nos fraises, nos haricots, nos pois; nous récolterons de beaux radis roses bien gonflés de sève.

Avec de la terre glaise coloriée et de la toile découpée, nous

ferons le portrait de la fraise et du radis, ou de ce marron d'Inde, qui a poussé dans le jardin de Jacques.

Voilà toute une série de bêtes et de plantes faciles à élever ou à cultiver, dans la classe et le jardin, et qui montrent d'une manière vivante l'enchaînement des organismes. Il faudra se garder d'en faire prématurément l'histoire. C'est peu à peu que l'esprit de l'enfant commence à le saisir.

Toutes les leçons d'observation sont un dialogue constant entre la maîtresse et les enfants. Elle illustre ses explications de récits animés, où les enfants, les bêtes, les plantes, sont acteurs. L'esprit poétique et imaginatif de l'enfant assimile mieux sous cette forme la réalité. Madame n'hésite pas à faire parler les bêtes, mais elle leur fait tenir un langage vrai.

Les petits contes très simples et familiers sont aussi très utiles au point de vue moral. L'enfant aime entendre les exploits d'un petit camarade de son âge qui lui ressemble et porte son nom : le petit compagnon est pour lui un vivant exemple.

Parfois, c'est lui qui raconte une histoire. Voici un petit conte inventé par Jacques (cinq à six ans) et fidèlement transcrit :

« Il y avait un petit garçon, son papa avait un bateau, sa maman lui avait défendu d'aller dedans. Elle lui avait dit : mon petit garçon, si le bateau se détachait, tu partirais. Il y est tout de même allé et le bateau est parti sur la mer. Tout à coup, le petit garçon sent un grand choc. Le bateau avait touché un rocher. Le petit garçon a mangé des moules. Il a vu un vapeur. Il est revenu. Et il n'est plus jamais parti. » Les contes éternels de l'enfance qui ont la beauté et la poésie de toute création populaire, sont la récompense promise à une matinée de sagesse. Alors tout le petit monde fait cercle autour de la maîtresse, et ne se lasse pas d'entendre *Le Chaperon rouge* ou *Le Petit Poucet*.

Terminons comme nous avons commencé par des chansons. La musique anime et poétise la classe. Les enfants sont très musiciens. Lorsque nos petits ont joué librement dans la cour, comme de petits chevaux échappés, ils rentrent, les joues roses, animés, un peu fous. Madame se met au piano et joue une berceuse. C'est l'exercice de silence [1].

1. Voir le livre de Mlle Montessori.

Ils se couchent, ferment les yeux, ils sont calmés. Doucement, à voix basse, Madame prononce leurs noms. Un à un, ils ouvrent les yeux, se lèvent, se mettent en rang. Alors le rythme s'anime. Ils évoluent en mesure. Maintenant, ils courent, galopent, s'envolent comme une nuée de moineaux.

Mais le piano, de nouveau, joue sur un rythme lent, et les enfants viennent se grouper tout autour.

Ils répètent en chœur, avec joie, une de ces chansons simples qu'ils aiment : *Au Clair de la Lune*, *Sur le Pont d'Avignon*, et parfois, dans la classe, ce sont des rondes joyeuses. Ou bien ils chantent le vent qui souffle, ou le poisson qui glisse, ou l'eau qui murmure, et les chants, comme les contes, animent les leçons.

Que conclure de ces pages? D'abord qu'il faudrait éliminer de cette classe de tout petits ce qui s'apprend dans une vraie classe. Marcel Prévost a dit du jeune enfant : *Pour avoir ouvert sous ses yeux de cinq ans de misérables bouquins, vous lui avez fermé définitivement le merveilleux livre du monde.* (*Lettres à Françoise maman.*)

Qu'il regarde la vie, qu'il l'observe[1], qu'il apprenne à l'aimer. Créez autour de lui une jolie et gaie atmosphère. Emmenez-le souvent se promener dans la campagne. Qu'il connaisse et admire les travaux des champs et de la ville, et vous aurez déposé en lui un germe fécond qui ne se perdra pas.

Dans les écoles maternelles, où l'on a fait un effort admirable, les résultats sont entravés par le nombre des enfants.

Comment une maîtresse qui a jusquà 80 élèves peut-elle faire autre chose que les militariser. Souhaitons que toutes les jeunes filles fassent un stage dans ces écoles, où, tout en soulageant de pauvres femmes surmenées, elles apprendraient leur métier de mères.

Mlle Montessori décrit dans ses *Case dei bambini* des écoles qui font partie des cités ouvrières. La classe est au rez-de-chaussée de l'immeuble. La maîtresse habite la maison. Et les mamans collaborent avec elle, passent de temps en temps sous les fenêtres de la classe, s'arrêtent pour causer un peu,

1. Voir Beauvisage, *La méthode d'observation* (Quantin).

jeter un coup d'œil sur leurs petits. Ainsi l'école prolonge la famille.

Car elles pourraient, les classes, être d'admirables écoles pour les mères. L'enfant est un petit être sans défense et sans défiance. Respectons sa faiblesse et sa confiance. Soyons avec lui toujours vrais et toujours calmes. Surveillons-nous de sorte qu'il ignore nos imperfections. Ne faites pas de lui un dieu, mères, mais soyez pour lui la bonne déesse qu'il ne craint pas, mais qu'il admire et qu'il aime, qui est à la fois très loin, et si près de lui, qui le protège, et le respecte, et le guide avec fermeté. Qu'il ne soit pas livré à tous les instincts, qu'il se plie à une règle, sans en souffrir. Que cette règle soit pour lui une fatalité, à laquelle il sent qu'il ne peut échapper; mais que cependant il se sente libre, souvent. N'étouffez pas en lui cette spontanéité qui est son grand charme. Vous arriverez, avec une patience et une douceur inlassable, à le discipliner si bien qu'il vous sera désormais inutile de sévir.

Et vous aurez exercé tous ses sens, vous l'aurez rendu adroit de ses mains, curieux des choses de la nature, observateur. Il saura employer des mots précis, dont il connaît bien le sens, et sera apte, enfin, à recevoir avec fruit un enseignement qui ne devrait plus être livresque mais vécu.

Car notre classe est une école de vie. Un enfant de six ans la quitte ayant des yeux pour voir, des oreilles pour entendre, et l'habitude de l'effort joyeux.

Nous avons essayé de le rendre fort et adroit, honnête et vrai.

Puisse-t-il conserver ces vertus!

MARIE SALOMON.

De l'Ecole maternelle à l'Ecole primaire.

Il n'y a pas, dans le développement psychologique naturel de l'enfant, de brusques changements; en lui tout se réalise avec le temps par gradations insensibles, comme la poussée de l'herbe et l'éclosion des fleurs. Les systèmes scolaires n'ont pas la souplesse vivante qui pourrait correspondre à cette loi de lente évolution. Ainsi, entre l'école maternelle et la première classe de l'école primaire, il y a une coupure; l'enfant dont l'école maternelle a surveillé et guidé les premiers progrès doit faire, bon gré mal gré, un effort d'adaption pour devenir un écolier, effort qui est une dépense inutile d'énergies et qui laisse également déçus les élèves, les maîtres et les familles.

Ce n'est pas en France seulement que cette difficulté a provoqué la réflexion des éducateurs. Le problème se pose ailleurs, et plus difficile encore que chez nous, dans les pays où le système des Jardins d'enfants règne à peu près exclusivement. Quelques visites dans des écoles belges à Bruxelles, à Liége, en 1913 et 1914, m'avaient fait voir les éléments de ce problème pédagogique plus distinctement encore que je ne les avais vus en observant les effets du passage des enfants d'une école maternelle annexe à une école primaire annexe d'une école normale. Je viens de lire les premiers numéros d'une revue pédagogique américaine publiée à Springfield (Massachusetts) dont le titre même indique la tâche choisie par le comité de rédaction *The Kindergarten and first grade*. C'est la suite de la *Kindergarten Review* qui était déjà parvenue à sa vingt-sixième année.

L'ancienne revue n'avait pas entièrement négligé les questions spéciales aux classes primaires, mais le changement de titre est

très significatif. On veut combler une lacune, ménager une transition, et, pour le plus grand bénéfice de l'enfant, réaliser une continuité là où, trop souvent, il y a de l'incohérence et même de l'antagonisme.

C'est le même dessein qui inspire notre petit journal pédagogique *L'Éducation enfantine* publié chez Nathan; on s'y occupe de l'enfant jusqu'à sept à huit ans, à travers les années pendant lesquelles le bébé se transforme insensiblement en garçon et en fillette et devient un petit écolier.

Puisque ces commencements de l'éducation apparaissent de plus en plus importants, il n'est pas superflu de considérer par quels moyens pourrait être facilité chez nous le passage de l'école maternelle à l'école primaire.

Les malentendus qui parfois se sont élevés entre le personnel des écoles primaires et celui des écoles maternelles proviennent de ce qu'on oublie le but essentiel des écoles de tous les ordres, qui est de favoriser, par des moyens variés selon les âges, l'évolution naturelle de l'enfant. Certains parents et certains maîtres ne voient dans l'école maternelle qu'une antichambre de l'école primaire et, pour eux, les maîtresses maternelles manquent à leur devoir quand elles ne procurent pas régulièrement à la première classe de l'école élémentaire des élèves dociles, « sages », capables de lire, d'écrire et de compter, bref une « matière scolaire » toute prête. La mauvaise humeur peut aller jusqu'à faire dire : « les enfants venus directement de leur famille font en quelques mois de meilleurs élèves que les insupportables petits bavards » des écoles maternelles.

Écouter ces réclamations serait revenir aux erreurs du passé, recommencer à « instruire » trop tôt, comme si la précocité du savoir livresque était la seule marque de l'intelligence; ce serait tout simplement changer dans nos écoles maternelles, la classe des grands en cours préparatoire, jusqu'au jour où, pour renchérir encore, la maîtresse des grands demanderait à son tour à celle de la classe des petits de commencer l'ABC.

Ces exigences s'expliquent et s'excusent quand elles sont formulées par les institutrices ou les instituteurs des bourgades qui reçoivent dans la même classe les enfants de six à treize ans et qui doivent enseigner les éléments de la lecture en même

temps que préparer au certificat d'études. Nous les entendrons souvent après la guerre, quand nous sentirons à plein les effets de la diminution du nombre des maîtres, de l'appauvrissement de nos ressources matérielles, quand les familles auront encore plus de hâte à voir leurs enfants munis de l'indispensable bagage de connaissances que peut fournir l'école primaire élémentaire. Le temps des enfants fut toujours précieux pour eux : hélas ! il le devient aussi pour la vie économique du pays. Il faudra bien tenir compte dans une certaine mesure de cette nécessité, et puisque, pour la grande majorité des enfants du peuple, la période d'instruction sera close vers les treize ans, il faudra veiller à ne point en retarder le début.

Ailleurs, en Amérique, il sera loisible de prolonger d'une année, comme plusieurs théoriciens le proposent, l'application du système des Jardins d'enfants. Mais cela encore n'est pas une solution, c'est un ajournement ; car il faudra bien arriver tôt ou tard à faire passer les enfants dans les écoles primaires et à faire avec eux non plus seulement de l'éducation intellectuelle, mais de l'enseignement.

Ce n'est pas dans les remaniements de programmes que se trouve la vraie solution. Les différences des programmes sont superficielles; ce sont les différences de méthodes qui sont essentielles. Un enfant qui entre à l'école primaire n'est pas dépaysé parce qu'on lui propose un sujet d'études nouveau, au contraire, cette nouveauté va au-devant de sa curiosité instinctive, mais il souffre confusément d'être soumis à une autre discipline physique, intellectuelle et morale. D'un côté, ce petit a une satisfaction d'amour-propre : il se croit promu en dignité parce qu'il va à la « grande école », il prend des airs avec ses livres, ses cahiers, ses plumes et même ses taches d'encre; monsieur l'instituteur fait sur lui beaucoup d'effet et son initiation aux rigueurs du règlement s'accompagne d'une fierté qui les rend plus supportables. Tout de même, le petit regrette la liberté d'allures du préau et du jardin de « la maternelle », les initiatives qu'on encourageait dans ses questions, comme dans ses travaux, la douceur de la maîtresse, le réseau d'habitudes patiemment tissé, grâce auxquelles, sans le punir et sans le contraindre, on l'avait rendu propre, aimable, attentif et adroit. Puis la satis-

faction d'amour-propre disparaît; vient une période où l'enfant n'est plus le bon sujet qu'il fut à l'école maternelle et où il n'est pas encore l'écolier sage et appliqué. Son ancienne maîtresse ne le reconnaîtrait plus : il ne sait plus avoir les mains nettes, ranger ses petites affaires, respecter la propreté de la classe et de la cour; il ne sait plus saluer gentiment, sourire, être prévenant; il est devenu à la fois timide et rude. Intellectuellement, il semble éteint, il ne questionne plus, il écoute passivement, il répète, sans y mettre du sien; son vocabulaire même s'est appauvri, son esprit devient paresseux; et comme la classe ne l'intéresse guère, il cherche et trouve des distractions avec ses camarades. Le jugement que son maître nouveau porte sur lui est tout différent du jugement favorable que portait la maîtresse maternelle; aussi l'on pense que celle-ci est d'une indulgence excessive et se contente vraiment de trop peu.

C'est qu'à l'école maternelle, quand la pratique répond à l'esprit de nos Instructions officielles, tout est subordonné à l'éducation physique et morale d'abord, intellectuelle ensuite; tout s'organise pour favoriser l'activité naturelle de l'enfant; tout est adapté à sa taille, tout est en fonction de sa physiologie et de sa psychologie. On peut dire, à la louange de nos écoles maternelles que leur personnel, stimulé par les inspectrices générales et départementales, avance beaucoup dans la connaissance de la petite enfance; que non seulement il s'en informe théoriquement par les conférences et par l'étude de la littérature pédagogique spéciale, mais plus encore par une observation directe que la sympathie et le zèle rendent féconde. Il n'y a pas encore bien longtemps que l'étude de la petite enfance a pris, aux yeux mêmes des maîtresses maternelles, l'attrait d'un champ immense d'observations où l'on ira de découvertes en découvertes; déjà fléchit le préjugé qu'on en sait toujours assez et qu'on est toujours assez intelligente pour s'occuper des petits; déjà la personnalité des éducatrices maternelles convaincues se dessine; déjà dans maintes écoles le factice, la mécanique, le procédé, font place à la vie créatrice.

Y a-t-il dans les petites classes primaires la même adaptation? A l'école primaire, par la force des choses, par l'emploi du temps, c'est l'éducation intellectuelle qui passe au premier plan,

et dans l'éducation intellectuelle, ce qui, à l'école maternelle, n'était qu'un moyen parmi beaucoup d'autres, le savoir, est aussi au premier plan. Dans la petite classe, quelle est l'occupation à peu près continuelle? C'est, sous la forme de la lecture, de l'écriture, de la copie, de l'étude des petites leçons, des exercices au tableau noir, l'apprentissage des signes grâce auxquels les études seront possibles dans la forme qui convient aux esprits adultes, signes du langage, signes des quantités, nombres ou grandeurs, signes musicaux; le dessin même devient schématique; il y a au mur des cartes, autre espèce de signes. Quoi qu'on fasse pour rester concret, pour ne pas perdre de vue les choses, les conventions, les abstractions se multiplient. Remarquons que ce pas franchi, quand l'enfant connaîtra bien le maniement de tous ces signes, quand il saura bien lire, écrire et chiffrer, il y aura pour lui une étape plus facile à parcourir mais, les Anciens l'ont dit avant nous, tous les commencements sont difficiles. Est-ce que le personnel primaire se rend toujours bien compte que ces difficultés ne peuvent être levées que grâce à une connaissance approfondie de l'évolution de l'intelligence enfantine, précisément entre six ans et huit ans? Ce n'est pas la psychologie en général qu'il faut savoir, pas même la psychologie de l'enfant quelconque, mais celle de la période de transition. Or, du moins à ma connaissance, on n'en trouve dans les livres et dans les revues que des traits épars, des remarques précieuses, mais dispersées, des études de détail; la période elle-même est imprécise dans ses limites et tout y est, pour ainsi dire, fluide. Il faudrait un effort d'observation patiente et aiguisée comme celui que l'on fait dans le personnel des écoles maternelles. Le résultat viendrait de lui-même : l'enfant de la petite classe serait traité selon l'âge de son corps, selon l'âge de son esprit, et non selon la conception factice d'un enfant « moyen » qui ne répond jamais au réel.

Pour illustrer par un exemple ce manque de suite, cette brisure dans le passage des écoles maternelles à l'école primaire, prenons celui de l'attention. Il me semble que dans les écoles maternelles on cultive l'attention des petits enfants selon les plus récentes découvertes de la psycho-physiologie : c'est l'attention spontanée, active, rayonnante autour d'un centre

d'intérêt; c'est l'attention des sens, de la mémoire, de l'imagination; c'est l'attention qui permet à l'enfant de bien respirer, de remuer, de parler; l'attention de l'enfant aux choses et à sa propre pensée; l'attention prolongée sans effort pénible et faisant doucement couler images, souvenirs, simples idées, des unes aux autres comme coule un flot d'huile.

A l'école primaire l'attention est trop souvent traitée d'après la conception qu'on s'en faisait à la date de rédaction de nos programmes et de nos Instructions, conception qui n'a pas échappé à la loi de toutes choses et qui a vieilli aussi. C'est l'attention commandée, plus souvent que sollicitée, passive, puisqu'il faut écouter, divisée par le morcellement et la variété voulue des exercices, selon l'idée qu'on se faisait d'un perpétuel besoin de changement, d'une mobilité innée, d'une impuissance radicale à prolonger le même intérêt. C'est l'attention qui porte plus sur la mémorisation que sur les expériences des sens, qui comporte presque une défense d'imaginer de peur d'inexactitude; c'est l'attention aux paroles du maître; c'est l'attention qui analyse, au lieu de l'attention synthétique; et pour tout dire, c'est l'attention des adultes en petits morceaux d'un quart d'heure, vingt minutes au plus. L'attention, dans la petite classe primaire demande au corps de l'enfant de s'immobiliser, et littéralement elle l'empêche de respirer à fond, elle empêche son jeune sang vif de courir aussi vite : consultez là-dessus les graphiques éloquents des expériences faites sur la respiration et sur les mouvements du cœur pendant l'attention scolaire, dans la station recommandée aux enfants sages. L'attention, dans la petite classe utilise beaucoup les yeux et les oreilles, mais trop souvent sur les mêmes choses, sur les pages des livres et des cahiers, sur la parole; l'attention des mains si naturelle à l'enfant est reléguée au second plan, par bonheur, les jeunes écoliers ne se laissent point faire, ils remuent, ils parlent, ils coulent aux digressions selon la pente de leur esprit. Les maîtres que l'expérience n'instruit pas entreprennent une lutte pour imposer l'espèce d'attention dont leurs leçons ont besoin. Ceux qui profitent de leurs insuccès changent leur méthode et comme ils sont nombreux, heureusement, un courant s'est dessiné qui entraînera les plus inertes pour continuer

dans les petites classes la culture de l'attention naturelle commencée à l'école maternelle, pour la suivre dans son évolution vers l'attention réfléchie capable d'idées abstraites. Le point de départ du courant était dans les leçons de choses; la méthode des leçons de choses, en se perfectionnant elle-même, perfectionne de proche en proche tout l'enseignement élémentaire.

Continuons par un autre exemple pris dans la préparation des leçons. Il faut tenir à la fois sous l'œil de son esprit deux choses : l'objet de la leçon et l'esprit des enfants pour qui cette leçon est faite. Une préparation de leçon peut être parfaite en soi sans que la leçon porte sur le jeune auditoire. A l'école maternelle, c'est la psychologie des enfants qui commande le choix des sujets de causerie et la manière de les traiter; l'effort des maîtresses est avant tout un effort d'adaptation. Sans doute, à l'école primaire, de plus en plus on se préoccupe de la mise au point des leçons selon l'âge des élèves et la preuve en est la place de plus en plus grande et le soin de plus en plus éclairé qu'on accorde aux interrogations. Mais on n'est plus libre de choisir tous les sujets puisqu'il y a un programme à parcourir, et la distribution mensuelle qui règle la marche. Il y a surtout le résumé qu'on veut clair, logique et substantiel. Les résumés satisfont mieux l'intelligence des grandes personnes que celle des enfants. Pour nous, un résumé est riche de toutes les associations d'idées depuis longtemps acquises que chacune de ses phrases évoque; voilà l'arrière-fond qui le fait substantiel et intéressant. Dans l'esprit des enfants, les associations d'idées que les mots du résumé peuvent rappeler sont peu nombreuses et surtout mal fixées encore; en l'étudiant, l'enfant s'attachera plus aux mots qu'à leur sens développé; et quand il révisera ces résumés, comme il arrive, quel déchet dans son intelligence! Les petits manuels à l'usage des enfants sont trop souvent conçus comme des abrégés; le manuel du cours élémentaire est l'abrégé du cours moyen et s'il y a un cours préparatoire il risque encore d'abréger le précédent! Le procédé de simplification par abréviation, par réduction d'un sujet à ses grandes lignes, à son plan de construction est le procédé d'un esprit adulte, c'est de la raison raisonnante; ce n'est pas l'instinct naturel de l'esprit enfantin. Si les enfants abrègent, c'est en oubliant, et sans le faire exprès, et dans ce cas

leur abréviation consiste à rester en panne parce qu'ils ne savent plus; où bien ils abrègent selon la loi d'intérêt, retenant, non pas l'essentiel du sujet, mais l'essentiel de leur impression personnelle; leur logique est celle des sentiments dont les démarches ne coïncident pas toujours avec celles de la raison. Rien de plus curieux que de comparer les versions différentes de plusieurs jeunes enfants qui, chacun à leur manière et en pleine liberté, se racontent *Le Petit Poucet* ou d'autres histoires. A six ans ou à sept, on aime mieux les récits détaillés et circonstanciés que les abrégés, les résumés, la sécheresse ennuyeuse de tant de petits livres. Les leçons préparées pour les petites classes ne doivent pas être pauvres sous prétexte d'être claires et faciles. Le vrai travail de l'instituteur ou de l'institutrice n'est pas de chercher le plan définitif d'un sujet, c'est de se demander ce que ses jeunes élèves en connaissent déjà, ce qu'ils peuvent en apprendre de plus par eux-mêmes, comment il faut les guider pour qu'à propos de ce sujet leur intelligence tout entière soit active, avec la dose légère d'effort qui est la condition du progrès.

En développant ces remarques, nous avons prouvé que la première et principale condition de la liaison parfaite entre l'école maternelle et l'école primaire c'est la connaissance plus approfondie de la psychologie des enfants; et de celle-ci dérivera la pénétration réciproque des deux pédagogies trop distinctes. Les deux écoles doivent collaborer et pour bien collaborer il faut bien se connaître mutuellement.

Nous avons en France un grand avantage sur certains pays comme la Belgique et les États-Unis. Dans nos écoles normales de filles, la préparation du personnel féminin pour les Écoles maternelles et pour les écoles primaires est identique; les institutrices primaires sorties de nos Écoles normales n'ignorent pas l'école maternelle et réciproquement; les rapports restent fréquents et amicaux entre toutes les institutrices primaires et maternelles. Ailleurs il a fallu, pour se connaître, renverser des barrières de préjugés, instituer des conférences, des visites de Jardins d'enfants par des institutrices primaires et d'écoles primaires par les maîtresses des petits enfants. Il y a toujours quelque chose d'officiel et de guindé dans ces réunions et ces visites. Si nous n'avons pas sur ce point les avantages que procure la

spécialisation de la préparation pédagogique, nous n'en avons pas les inconvénients graves. Nous pouvons, en continuant dans nos écoles normales la culture générale commune et, sur beaucoup de points, la culture professionnelle commune, introduire dans une mesure raisonnable la spécialisation des élèves-maîtresses qui ont la vocation de l'école maternelle. Nous ne courons pas le danger d'avoir deux sortes d'institutrices qui se considèrent comme étrangères et même comme rivales. Nous avons le point de départ d'une collaboration véritable dans la communauté d'origine.

Du côté féminin, les conditions actuelles sont donc favorables. Elles le sont beaucoup moins du côté masculin. Les élèves-maîtres, les instituteurs des petites classes primaires n'ont souvent sur les écoles maternelles et sur leur pédagogie spéciale, sur leur fonctionnement intérieur, que des idées vagues ou même fausses; la faute en est aux circonstances et non à un parti pris d'ignorance et de dédain.

La plupart des inspecteurs, absorbés par leur besogne administrative et par le souci de leurs écoles primaires n'ont pas eu le temps de s'intéresser beaucoup aux écoles maternelles. Là où les écoles sont nombreuses, l'inspectrice maternelle départementale est spécialisée. Il me semble que pour les petits garçons la transition de l'école maternelle à l'école primaire est souvent moins préparée que pour les petites filles et doit se traduire par un retard du développement, peut-être même pour les premiers mois par un recul et une déperdition. Si après la guerre un bon nombre de petites classes d'écoles primaires sont confiées à des institutrices, la transition deviendra plus facile. Mais il sera toujours souhaitable de voir maîtres et maîtresses, inspecteurs et inspectrices, directeurs et directrices d'écoles normales, au lieu de s'enfermer chacun et chacune dans sa besogne, collaborer à l'œuvre unique de l'éducation et prendre pour centre d'intérêt : l'Enfant. La multiplication et le progrès des sociétés de psychologie, de pédagogie, sociétés d'études, bien entendu, laissant à d'autres groupements le soin légitime des intérêts de carrière ou de la mutualité, est très désirable; notre pays en a jusqu'ici beaucoup moins, proportionnellement, que les États-Unis. Les grands travailleurs de la psycho-physiologie et de la psychologie

des enfants sont chez nous des isolés; nous jouissons par leurs ouvrages des fruits de leurs recherches, la masse des éducateurs et des éducatrices ne collabore pas avec eux comme elle le pourrait en leur fournissant, précisément par l'organe de ces sociétés d'études, de nombreux matériaux, une masse d'observations sincères. A Paris, à Lyon, on a pu déjà commencer l'œuvre; souhaitons que le personnel de province s'y intéresse également.

Nous avons encore en France un autre avantage pour accomplir cette liaison. Nous avons la chance de n'avoir pas dans nos écoles maternelles un Système ni Frœbel, ni Montessori. Nous avons des Frœbeliens, des Frœbeliennes, des disciples de Mme Montessori, des Jardins d'enfants types à la ville et à la campagne dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé; c'est une bonne affaire, il faut avoir des échantillons de tout et les meilleurs échantillons, c'est entendu. Mais les Inspectrices générales des écoles maternelles, Mme Kergomard, Mlle Brès, nous ont préservées en France de la tyrannie d'un système. Dans les livres de Frœbel et de ses disciples, nous sommes libres de chercher des idées, de cueillir des procédés, comme nous faisons dans d'autres ouvrages; nous ne sommes pas obligées de nous embarrasser d'une métaphysico-pédologie donnant des airs d'oracles sybillins à des lieux communs; nous n'avons pas à discuter entre Frœbeliennes orthodoxes et Frœbeliennes mitigées; tout bonnement nous dédaignons le fatras, nous laissons ce qui date, ce qui n'a plus qu'un intérêt de curiosité historique, nous gardons, comme des abeilles, ce qui peut nous servir à faire notre miel. Nous n'avons en somme qu'une Pédagogie et qui n'est pas cristallisée en formes immuables. Ou plutôt nous sommes en train, peut-être avec quelque nonchalance, de nous en faire une. Il n'est donc pas question de nous imposer, les uns aux autres, des idées toutes faites, ce qui provoquerait immédiatement des polémiques, mais de nous faire ensemble des idées qui seront à tous.

L'obstacle d'un système n'est pas seulement dans les esprits, il est aussi dans les faits. Nous n'avons pas à renverser des forteresses de cubes et autres machines soi-disant instruments magiques d'éducation enfantine, qui dans certaines écoles étrangères, et quelquefois chez nous, tiennent une place dispropor-

tionnée dans l'esprit des maîtresses imbues de l'idée de leur nécessité, et dans le temps des enfants qui n'y voient guère tout ce qu'on prétend y avoir mis. Nous n'avons pas de combat à livrer pour que la lecture soit enseignée avant six ans avec l'écriture et les éléments de la numération : c'est là chose faite. Nos petits Français, enfants d'une race depuis des siècles civilisée, d'une race intelligente et capable de grands efforts intellectuels, ne sont pas considérés comme des arriérés et des lourdauds dont la faible cervelle risque d'être atrophiée si on lui demande entre cinq et six ans, à raison de vingt minutes au plus par jour, le petit effort de regarder, de dessiner des lettres, des syllabes, des mots et de les reconnaître, c'est-à-dire d'apprendre tout doucement les éléments de la lecture. Il n'y a pas entre le matériel de nos écoles maternelles et celui de nos petites classes les énormes différences qui existent à l'étranger et qui font que l'enfant, passant d'une école à l'autre est totalement dépaysé comme s'il entrait dans un monde nouveau. Il y a déjà un peu de « primaire » dans la classe des grands de notre école maternelle : si nous pouvions avoir, dans les petites classes primaires un peu plus de « maternel » dans le mobilier, la décoration de la salle, le simple petit matériel des enfants, leurs dessins, leurs chants, leurs travaux manuels, la liaison serait bien réalisée. Ce qui nous consolera de la pauvreté, c'est qu'au lieu d'acheter du matériel scolaire fabriqué, nous serons obligées, le plus souvent, de nous servir d'objets naturels. Or la nature offre les mêmes choses aux enfants de tous les âges, à tous les hommes; elle sera notre fonds commun auquel jamais nous ne saurions trop puiser; tandis que l'artificiel est limité dans son emploi, la richesse de la nature peut être exploitée de mille manières; par l'effort qui remettra de plus en plus les enfants de l'école maternelle et de l'école primaire en présence de la nature vivante, nous réaliserons encore une liaison plus facile, entre les diverses phases de l'éducation.

B. Maucourant,
Directrice d'École normale.

L'Enseignement du Latin à l'École normale de Fontenay-aux-Roses.

Trente-quatre conférences d'une heure et demie ont été consacrées au latin pour les élèves de première année en 1916-1917.

Le peu de temps dont je disposais m'a obligé à n'interroger chaque fois que quatre ou cinq minutes sur la leçon apprise au cours de la semaine; mais cette leçon avait été longuement, minutieusement expliquée, à l'aide de tous les commentaires raisonnés, de tous les rapprochements de forme avec le français ou le latin lui-même qu'on peut et qu'on doit utiliser pour soulager l'effort de la mémoire. Malgré toutes ces précautions, cet effort de mémoire formelle et mécanique, dont rien ne peut dispenser, devait rester sinon difficile, du moins ingrat, car il se trouve être, dans une certaine mesure, anachronique, en ce sens que des enfants seraient capables de le fournir plus aisément, plus sûrement et avec moins d'ennui que des élèves d'esprit déjà mûr et plus curieuses de choses que de formes.

Une deuxième partie de la conférence, et de beaucoup la plus considérable, était employée à des traductions improvisées, exercice excellent, parce qu'il permet au professeur de pratiquer rigoureusement la méthode d'analyse qui, même dans le cas où nous nous trouvons, convient, pour les débuts, à l'étude du latin. Étant donnée une phrase latine, l'établissement du sens doit sortir d'une construction correcte; et la construction, de l'analyse. Si celle-ci a été exacte et complète, l'élève, en procédant par élimination, découvrira la combinaison unique d'après laquelle les mots doivent, ou les multiples combinaisons d'après lesquelles les mots peuvent être disposés. Ce qui décide du choix entre ces

combinaisons, c'est le sens des mots, qui, alors seulement et pas avant, doit intervenir. Rien ne frappe plus les élèves que de constater par elles-mêmes que, sans connaître le sens d'aucun des mots de la phrase à traduire, elles ont pu, par la seule vertu de l'analyse, découvrir l'ordre dans lequel ces mots doivent être rangés pour donner une phrase française satisfaisante. Or cette analyse, qui, au début, se fait lentement, péniblement, et qui suppose la connaissance parfaite des formes, doit finir par se faire spontanément, automatiquement. Il est donc nécessaire que le professeur s'impose la tâche ingrate de tenir en main la prompte intelligence de ses élèves, qui s'impatiente de cette lenteur, de les habituer à suspendre leur jugement, de les empêcher de deviner, d'improviser. Il doit les obliger à décomposer les mouvements de leur esprit, à démonter et à identifier tous les éléments dont est constituée cette pensée inconnue qu'il s'agit de retrouver et de rétablir.

Inévitablement, quand les élèves travaillent seules, armées du dictionnaire, elles sont tentées de reprendre leurs libres allures. Si elles cherchent tous les mots de leur phrase dans le dictionnaire moins pour en déterminer la forme que pour en savoir le sens, elles arriveront, empiriquement, après des tâtonnements plus ou moins longs, à trouver un groupement qui donne un sens acceptable; mais ce n'est plus là qu'un jeu de patience ou un jeu d'adresse qui n'a aucune valeur scientifique et ne comporte aucun profit. — Cependant, comme il est indispensable qu'elles pratiquent elles-mêmes, à leurs risques et périls, la vraie méthode d'investigation, le régime des versions écrites s'est imposé. Le choix de ces versions n'était pas sans présenter quelques difficultés, du fait que j'avais affaire à des débutantes en latin qui, par ailleurs, se trouvaient être des intelligences développées et exigeantes. Il fallait trouver des textes qui fussent à leur portée, en s'interdisant tout ce qui n'est qu'anecdotes puériles. Dans les premiers temps, Ovide m'a fourni quelques textes aimables, mais ensuite, faute de pouvoir encore aborder la phrase ample et complexe d'un Cicéron ou d'un Tite-Live, Sénèque entre autres, et en particulier les *Lettres à Lucilius* m'ont offert des morceaux d'une latinité un peu spéciale peut-être, mais vivants toujours, souvent riches de pensée.

Ainsi conçu et pratiqué, cet enseignement a donné les résultats suivants. La 19e leçon (3 mars) voyait la fin des conjugaisons actives; la 22e (31 mars), celle du passif; la 25e (5 mai), celle des déponents. A cette date s'imposa la nécessité de faire une révision d'ensemble. Elle prit les 9 dernières conférences. Les verbes irréguliers n'ont donc pas été abordés.

D'autre part, les élèves, qui avaient à remettre une version par quinzaine, purent, dès le 3 mars, traduire d'une façon très satisfaisante un texte du *Jugurtha* de Salluste que, cette semaine-là même, j'avais donnée en composition à mes élèves de 4e du lycée Henri-IV. En guise d'examen de passage, elles eurent à traduire le fragment ci-dessous de Sénèque.

Comment on doit traiter ses esclaves. — Cogita quem servum tuum vocas ex eodem sanguine quo tu ortum, eodem frui caelo, æque spirare, aeque vivere, aeque mori. Tam tu illum videre ingenuum *potes* quam ille te servum. Variana clade multos splendidissime natos fortuna depressit : alium ex illis pastorem, alium custodem casæ fecit. Contemne nunc ejus fortunæ hominem in quam *transire*, dum contemnis, potes! Nolo hic de usu servorum disputare, in quos superbissimi, crudelissimi, contumeliosissimi sumus. Hæc tamen præcepti mei summa est : sic cum inferiore vivas quemadmodum tecum superiorem *velles* vivere [1].

L'épreuve ne semblera peut-être pas très concluante, du fait que le texte est relativement facile et un peu court; mais il avait fallu ménager l'effort des élèves, surmenées par toute sorte de révisions de fin d'année. Quoi qu'il en soit, elles ont obtenu les notes suivantes : 16, 15, 15, 14 1/2, 14, 12 1/2, 11 1/2, 11 1/2, 11 1/2, 10 1/2, 10 1/2, 5. Trois élèves étaient absentes; une n'a pas remis de copie.

A regarder les choses de plus haut, sur l'ensemble de la promotion, 4 ou 5 élèves ont suivi le cours de latin avec une véritable passion; les autres l'ont suivi avec une grande bonne volonté et ont fourni un effort très soutenu. Deux seulement, peut-être pour s'être laissé distancer au début de l'étude des formes ou pour d'autres raisons, ont semblé s'abandonner.

De fait, ç'a été tout d'abord pour elles une surprise heureuse

1. L'analyse des verbes imprimés en italique avait été donnée.

de pouvoir, au bout de 4 leçons, traduire, sans aucun secours étranger, quelques vers d'Ovide. Par contre, j'ai cru surprendre chez plusieurs, au bout de 5 ou 6 mois, une sorte de dépit. Les raisons en sont multiples et bien faciles à démêler : d'abord, obligation de fournir un effort ingrat et sans cesse renouvelé pour apprendre toujours des formes nouvelles et revoir sans cesse les formes déjà apprises; ensuite, constatation désobligeante, — et d'ailleurs bien instructive, — du fait que la réflexion la plus logiquement conduite et la divination la plus ingénieuse échouent, pour peu qu'on ait omis ou qu'on ne soit pas venu à bout d'identifier une forme déterminée; enfin ignorance inévitable du vocabulaire, par suite, nécessité de perdre un temps considérable à chercher dans le dictionnaire presque tous les mots. Ainsi, la version de Salluste, que mes élèves du lycée avaient traduite, bien ou mal, en deux heures, les Fontenaysiennes l'ont faite beaucoup mieux en général, mais en trois ou quatre heures, peut-être davantage. Les quelques lignes de Sénèque reproduites plus haut, et qu'elles ont traduites sans aucun secours autre que le dictionnaire, ont demandé à une seule élève une heure un quart, à la plupart des autres deux, à quelques-unes jusqu'à trois heures de travail.

*
* *

Tel est l'esprit dans lequel a été donné cet enseignement; tels sont les résultats qu'il a produits. Mais, pour les élèves de Fontenay, le latin n'est qu'un moyen. La fin, c'est le français. Je me suis appliqué à saisir, à provoquer toutes les occasions possibles de faire servir à la connaissance du français l'étude du latin. Je crois pouvoir affirmer que cet effort a éveillé chez les élèves le plus vif intérêt et qu'il a pu leur être d'un réel profit. Voici en quoi.

D'une façon générale, le seul fait d'enseigner le latin, comme on le fait aujourd'hui et comme il a été dit plus haut, par l'analyse, a pour première et pour heureuse conséquence d'amener les élèves à déterminer sans difficulté la fonction des mots dans la proposition, la fonction des propositions dans la phrase. — Mince profit,

dira-t-on, pour un bien gros effort. — Le profit n'est pas si mince qu'il semble, pour peu qu'on ait interrogé les jeunes filles qui se présentent à Fontenay ou même celles qui y sont entrées. Il s'en trouve qui hésitent dans certains cas pour déterminer le rôle d'un nom ou d'un pronom, qui confondent, pour la raison que l'on devine, apostrophe avec apposition. Presque toutes sont embarrassées quand on leur demande quelle circonstance précise marque soit un complément prépositionnel, soit une proposition. Pour ce dernier cas, le latin est un bon maître. Pour traduire *cum* par exemple, il importe de savoir que cette conjonction marque avec l'indicatif, le temps ; avec le subjonctif, la cause ou la concession. De même, il est indispensable de savoir que *ut*, avec l'indicatif, exprime le temps, la supposition, la comparaison ; avec le subjonctif, la fin et la conséquence. Enfin on ne peut s'aventurer dans une phrase latine un peu longue sans en avoir délimité, déterminé toutes les propositions.

Mais le plus grand bienfait du latin consiste à rendre plus facilement intelligibles l'histoire du français, et, par l'explication historique, les formes et la syntaxe de la langue d'aujourd'hui. — Ceci est une vaste question et qui vaudrait d'être étudiée à part. Je ne puis ici que l'effleurer.

Les doublets, le rôle de l'accent tonique dans la formation des mots en général et l'influence qu'il a eue sur la conjugaison (je meurs, nous mourons) ; l'existence du neutre en français ; le caractère analytique en français, synthétique en latin du comparatif, du superlatif, de la conjugaison ; les fluctuations du genre de certains noms ; l'existence d'une classe d'adjectifs, comme *grand*, n'ayant qu'une seule forme pour le masculin et le féminin ; la formation des adverbes en *ment* ; la déclinaison des pronoms ; la valeur démonstrative de l'article ; l'origine, la variabilité du participe présent, etc., constituent autant de notions importantes et qui, présentées en relation étroite avec le latin, sont immédiatement comprises et définitivement assimilées. J'ai pu m'en assurer par les réponses écrites obtenues pour l'examen de passage de langue française. J'avais demandé, entre autres questions, de faire les observations que comportent les deux mots *blâme* et *blasphème*, étant donné qu'ils proviennent tous deux du latin *blasphemum*. Les réponses, presque sans exception, ont été excel-

lentes, tant pour l'exactitude du fond que pour la précision et la netteté de l'exposé.

En ce qui concerne la syntaxe proprement dite, l'accord de l'adjectif (Armez-vous d'un courage et d'une foi *nouvelle*. Racine); l'accord du verbe (L'indulgence pour soi et la dureté pour les autres n'*est* qu'un seul et même vice. La Bruyère); l'ablatif absolu et la proposition participe indépendante (*Eux repus*, tout s'endort... La Fontaine); le passif impersonnel (J'en jure les puissances de l'Olympe et du Styx : *il en sera parlé*. La Fontaine); l'emploi des modes, etc., ont donné lieu à d'instructifs rapprochements. On trouve, en français comme en latin, l'interrogation indirecte au subjonctif (Il est incertain où la mort nous *attende*. Montaigne); le complément du comparatif précédé de *de* (Doctior Petro; nul mieux *de* moi. Du Bellay; plus *de* dix); l'imparfait du subjonctif après *comme* (Comme ils le *priassent*... Malherbe); l'imparfait de l'indicatif et le passé composé pour marquer l'irréel (*Maint* est un mot qu'on ne *devait* pas abandonner. La Bruyère.) *Vous avez dû* premièrement changer votre gouvernement; mais, ne l'ayant pas fait... La Fontaine); différentes nuances rendues par l'emploi de tel ou tel mode (Quel est celui des hommes qui *meure* sans quelque regret? Malherbe). Vouloir ce que Dieu veut est la seule science qui nous *met* en repos (*id.*); enfin certains détails de construction comme le pronom relatif soit placé en tête d'une phrase avec valeur démonstrative, soit employé dans des propositions circonstancielles, infinitives ou participes (Voilà un mal universel, *duquel* si vous êtes exempt, je dirai que vous êtes le seul qui ayez cet avantage. Pascal), etc. — Certes l'énumération qui précède est bien loin d'être complète; cependant il ne faut pas se dissimuler que, dans cet ordre d'idées, l'utilité de l'enseignement du latin est enfermée dans des bornes assez étroites, et que les ressemblances syntaxiques entre le latin et le français sont en nombre limité. On les rencontre surtout dans l'explication de nos classiques, et dans une mesure d'autant plus considérable que ceux-ci sont plus anciens. J'ai pu expliquer avec mes élèves la lettre de Gargantua à Pantagruel, qui figure à leur programme, d'une façon certainement plus aisée et plus profitable que si elles n'avaient possédé aucun élément de latin. Toutefois, en

dehors des auteurs du XVIe siècle et de la première moitié du XVIIe, les cas signalés plus haut se présentent assez rarement, et la matière de ces comparaisons fructueuses est, dans l'espace d'un an, à peu près épuisée, à moins qu'on ne commette la faute de tomber dans les curiosités et les minuties de l'érudition philologique.

Par contre, il est impossible de lire une page de latin sans rencontrer à chaque instant l'occasion d'expliquer des locutions, des expressions soit de l'époque classique soit d'aujourd'hui, et des mots de sens un peu vieillis et très délicats, comme *génie*, *discipline*, *vertu*, *conseil*, *inquiet*, *témérité*, *société*.... Ce serait une tâche infinie de vouloir rendre compte des services que rend à ce point de vue l'étude du latin.

Reste un dernier profit, le seul qui, avec le précédent, puisse indéfiniment se prolonger, et sur lequel il serait superflu d'insister. C'est celui qu'on recueille à faire passer d'une langue ancienne dans la nôtre, sous une forme correcte, exacte et concise, non seulement les mots, les images, les nuances du sentiment, mais aussi l'allure du raisonnement et le mouvement de la phrase; travail d'art et de synthèse, qui reprend, pour les reconstituer, les éléments dissociés par les procédés scientifiques de l'analyse.

*
* *

Sur le particulier, comme sur le général, je m'abstiendrai de conclure. L'expérience a trop peu duré. Au surplus, je pourrais être, à mon insu, ou paraître trop directement intéressé dans la question pour rester tout à fait impartial. Je n'ai voulu, en dressant sommairement ce bilan sincère d'une année de travail, primitivement destiné à M. le Directeur de l'Enseignement primaire, que fournir à ceux et à celles qui me liront les premiers éléments d'un jugement éclairé.

René Radouant.

Questions et Discussions.

Externat ou internat? [1]

De novembre 1914 à février 1916, nos élèves-maîtres vécurent la vie d'externe. Je ne saurais dire que cette expérience permet des conclusions fermes, en ce qui concerne la valeur relative de l'externat et de l'internat.

Sans doute, si je ne tenais compte que des résultats comparatifs du B. S., je trancherais net le débat en faveur de l'internat. Mais ces résultats sont-ils vraiment comparables? Durant l'externat, l'enseignement, pour des causes indépendantes de la direction, se trouva fragmenté à l'excès, et, pour une large part, confié à des dames-professeurs que leur préparation et leur expérience professionnelles laissaient quelque peu désarmées. Surtout, les élèves durent être placés dans des conditions peu favorables à l'étude : le local de fortune où l'on nous accueillit était médiocre, rempli du bruit des conversations et des allées et des venues; les vacances que nous imposèrent les multiples destinations de ce local furent fréquentes; le directeur, inspecteur primaire d'une circonscription éloignée, s'absentait souvent et longtemps; le seul maître attaché exclusivement à l'école habitait loin de là, et, à la fois économe, professeur, surveillant, sa tâche était lourde. Or, avant l'externat ces inconvénients n'existaient point; et, avec l'internat, ils ont disparu.

D'ailleurs, le B. S. donne-t-il la mesure des élèves? Suffit-il à révéler les qualités de cœur et de caractère, entre toutes les plus précieuses? — Si je comparais l'internat et l'externat au point de vue de « l'esprit » qu'ils créent, je conclurais, ici encore, en faveur du premier. Et cependant, en aurais-je le

1. Voir *Revue Pédagogique* de janvier 1917, p. 99.

droit? Puis-je oublier quelle forme singulière dut revêtir pour nous l'externat? Dès octobre 1914, la population de la ville ayant subitement doublé, la moindre mansarde y atteignit des prix exorbitants. Les nécessités de la production industrielle jetèrent hommes et femmes dans les usines. Il nous fallut faire appel à de petits restaurateurs, amis de l'école, pour héberger nos élèves. Certes, la bonne volonté de ces braves gens était inépuisable, et leurs maisons échappaient aux critiques les plus graves. Mais enfin, c'était trois ou quatre petites « pensions » mal organisées qu'il avait fallu créer, dans une ville alors bruyante et agitée, dont la garnison nombreuse était envahissante, et dont la population flottante est restée exigeante dans ses prétentions et relâchée dans ses mœurs. Puis-je m'étonner, dès lors, que se soit mal conservé « l'esprit » de la maison, et qu'il faille maintenant presque la recréer, et dans des conditions moins favorables?

En résumé donc, l'expérience faite ici ne permet ni de confirmer, ni d'infirmer les conclusions optimistes que l'on a pu présenter ailleurs.

L'internat de l'école normale mérite-t-il tout le mal que d'aucuns affirment ou sous-entendent? Je ne le crois pas.

Et d'abord — ne méprisons point la chair — n'est-ce point dans l'internat que nos élèves trouveront plus sûrement les parquets propres, le grand air, l'eau purifiante, l'alimentation régulière, les larges horizons?... Et est-il donc impossible que l'internat de l'école normale devienne comme une annexe de la famille, un coin vivant de la cité, un lieu d'entraînement à l'usage de la liberté? Ouvrir toutes grandes les portes et les fenêtres de l'école sur le monde, sur la vie; accorder aux jeunes gens de larges libertés, méritées et révocables; les suivre sans indiscrétion dans leur vie propre, pendant et après leur scolarité; les intéresser à la maison, à *leur* maison, dont ils diront plus tard, en termes que je ne saurais mépriser, « cette bonne vieille école »; faire qu'ils y trouvent ces soins, ces attentions qui fixent les cœurs et qu'il n'est pas sans doute opportun de détailler ici; les habituer à une large et bonne franchise, profitable et douce à leurs maîtres autant qu'à eux-mêmes; en un mot, en arriver à ce qu'ils considèrent le bâtiment et ses occupants, des domestiques au directeur, comme un second chez soi

et une seconde famille; à ce que, élèves encore, pouvant passer au milieu de leurs parents une bonne part de leur vie, on en voit, se contentant des sorties habituelles, timidement refuser un privilège tentant que cependant ils savent offert sans arrière-pensée; à ce que, élèves sortants, ils sollicitent comme une grâce d'y vivre une ou deux soirées encore, au moment du grand départ; à ce que, anciens élèves, combattants, ils sacrifient avec joie une partie notable de leurs permissions de détente pour y venir respirer quelques heures; et à ce que, eux disparus, leurs veuves, leurs fiancées, leurs sœurs, y viennent d'elles-mêmes chercher une consolation ou un appui; — est-ce donc là préparer à la manière des anciennes congrégations enseignantes des hommes qui vivront hors de la société?

A. Piffault,
Directeur d'École Normale.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER. DISCOURS D'UNE PRÉSIDENTE DE DISTRIBUTION DE PRIX. — Invitée par M. le maire de la Roche-sur-Yon à présider la distribution des prix aux élèves des écoles de filles de cette ville, Mme Palanque, directrice de l'École normale, a prononcé un discours qu'on pourrait intituler : de l'éminente dignité de la vie ménagère. Après avoir exhorté ses auditrices à se préparer à remplir tous leurs devoirs de mères de famille, la Présidente s'est exprimée en ces termes :

« Oui, mes enfants, croyez-moi, savoir faire de la bonne cuisine avec le moins de dépenses possible sera, pour le bonheur du foyer que vous fonderez, d'une importance au moins aussi considérable que vos charmes physiques, que votre culture intellectuelle et que vos qualités de caractère et de cœur.

« Faire de la bonne cuisine c'est, chaque jour, créer de la santé et de la bonne humeur. Préparer un bon petit repas, c'est préparer une heure de repos, de détente et de joie autour de la table bien servie. Dans la crème qu'on leur sert, le papa et les enfants n'apprécient pas seulement l'habile mélange et le dosage savant des œufs, du lait, du sucre et du parfum, mais les soins et le goût que la maman a apportés à sa confection, la pensée attentive et attendrie qui a présidé aux diverses opérations et la part qu'elle y a mise de son cœur. Aussi, les visages s'épanouissent, les langues se délient, les regards affectueux s'échangent. Qu'il fait bon vivre autour de cette table !

« Songez à cela, grandes et petites filles qui m'écoutez. En classe, soyez attentives aux leçons d'économie domestique que vous font vos maîtresses.

« Vous ne sauriez croire la joie que j'ai éprouvée, un jour de cet été, où il me fut donné d'assister, avec mes grandes élèves, dans une école de Vendée, à un exercice de cuisine. Devant nous, des fillettes d'un cours moyen ont confectionné un repas complet : sardines frites, petits pois à la française, salade de pommes de terre, gâteau de semoule. Tout paraissait exquis. Nous en avions l'eau à la bouche et chacune de nous pensait : « Les gentilles petites ménagères que ces

enfants feront plus tard et quelle chance auront les maris qu'elles honoreront de leur choix! » — quelle chance ont aussi leurs mamans, car les jeudis, dimanches et jours de congé, elles exercent chez elles leurs talents culinaires que leurs parents apprécient fort. Je suis persuadée que beaucoup d'entre vous en font autant; que celles qui n'ont pas essayé se mettent à l'œuvre pendant les vacances (je m'adresse aux grandes, à celles qui ont au moins... dix ans), d'abord sous la direction de leur mère, ensuite livrées à leurs propres forces. Je leur prédis quelques déboires, suivis bientôt de grandes joies.

« Mais les petites pourront aussi se rendre utiles et se préparer à leur rôle de futures mamans et maîtresses de maison. Y a-t-il une seule d'entre vous, Mesdemoiselles du cours élémentaire, et même du cours préparatoire, qui ne soit capable de mettre et de desservir un couvert?

« C'est bien joli une table bien mise avec la nappe ou la toile cirée bien tirée et bien propre; les assiettes rangées en bon ordre, les verres que le moindre rayon de soleil fait scintiller, la soupière fumante. J'y voudrais, pour que rien ne manquât à la joie des yeux, quelques fleurs. Est-il difficile de s'en procurer? Certes non. Pendant ces mois d'été, la nature est prodigue de ses bouquets; aller en cueillir, quel bon prétexte de promenade et quelle occasion de se délasser des dix mois de classe et d'emplir ses poumons d'air pur.

« Et pour que la pièce entière soit aussi agréable à regarder que la table, pour qu'aux heures où la famille se réunit, les yeux ne reposent que sur des objets jolis à voir, est-ce que vous ne pouvez pas toutes, aussi bien les petites que les grandes, vous occuper, comme de petites femmes que vous êtes déjà, des travaux de nettoyage et d'arrangement? Mettre de l'ordre dans la maison, mes enfants, c'est y faire régner de la beauté! Quelqu'un qui s'y connaissait bien, un philosophe de l'Antiquité, qui s'est occupé de l'éducation des femmes, Xénophon, disait : « la belle chose que des chaussures bien rangées, la belle chose que des vêtements séparés selon l'usage, la belle chose que des vases d'airain et des ustensiles de table, la belle chose que des marmites rangés avec grâce et symétrie ».

« J'ajoute : la belle chose que du linge et des vêtements bien entretenus, et j'insiste sur la nécessité, pour les futures mamans que vous êtes, d'apprendre à coudre, et à bien coudre.

« Les leçons de couture que l'on vous donne en classe ne sont pas seulement, mes enfants, un délassement agréable destiné à vous reposer de vos austères études de français ou d'arithmétique; elles vous préparent directement à votre métier de femme.

« Il n'est pas indispensable pour votre avenir que vous écriviez avec élégance (la correction suffit) et que vous connaissiez dans le détail l'histoire de Charles VII et la préparation du gaz carbonique; mais il importe que vous sachiez coudre, bien et vite, sans quoi, quel que soit votre budget, vous ne joindrez jamais les deux bouts et surtout

vous n'arriverez jamais à satisfaire au moment opportun les exigences légitimes de votre mari ou de vos enfants (sans compter les vôtres), en train de se débattre contre la mauvaise volonté d'une boutonnière devenue trop grande ou d'un vêtement devenu trop court ou trop étroit.

« C'est pourquoi je vous engage, même les petites qui peuvent bien confectionner le trousseau de leurs poupées, à consacrer, au cours de ces vacances, de longues heures à des travaux de couture; ils auront une utilité pratique et immédiate dont vos mères se réjouiront; ils auront aussi, je vous l'affirme, une portée plus haute et plus lointaine.

« Savoir coudre, savoir broder, savoir tricoter, quelles ressources pour une famille! Que d'économies et que d'élégance à peu de frais cela représente! Que de satisfaction cela procure! Vous les avez goûtées, d'ailleurs, ces satisfactions, lorsque vous prépariez de chauds lainages pour les soldats du front, parents ou filleuls; vous avez compris que, dans chacune des mailles de votre tricot, vous emprisonniez, à la fois, de la bonne chaleur et de l'affection... de quoi réchauffer de pauvres pieds gelés et de pauvres cœurs endoloris.

« Vous comprenez bien aussi que faire une dentelle, broder une petite chemise, c'est ajouter du charme au charme du cou frêle et du bras dodu que la dentelle ornera, de la grâce à la grâce du petit corps que la chemise recouvrira... et que vous avez toutes, de la sorte, le moyen, sans être un peintre de talent ou un sculpteur de génie, de faire quand même une œuvre d'art et de créer de la beauté.

« Si j'ajoute qu'une fois maman vous aurez, sans cesse, à créer de la vie, par les soins intelligents que vous donnerez à vos enfants et pour lesquels il faut vous préparer en recueillant précieusement les conseils d'hygiène qu'on vous donne en classe, vous comprendrez quelle importance j'attache à la fonction de mère, vers laquelle vous pousse votre instinct.

« Je voudrais surtout que vous en saisissiez le charme, que vous sentiez toute la poésie qui se dégage, même des plus humbles travaux qu'elle réclamera de vous et que tant de femmes ont la sottise de dédaigner!

« Il n'y a pas de véritable hiérarchie, mes enfants, dans nos diverses occupations; aucune n'a de valeur par elle-même; mais elles valent toutes par ce que vaut le but qu'elles poursuivent, le sentiment qui les dirige ou la façon dont on les remplit. Laver la vaisselle, cirer les chaussures, donner certains soins à un malade... cela paraît vulgaire, indigne de mains délicates habituées à manier la plume et le pinceau.

« Quelle erreur, mes enfants! Il me revient à ce sujet le souvenir d'une bien belle page de lady Carlyle, que j'ai lue il y a bien longtemps. Lady Carlyle était la femme d'un historien anglais célèbre, homme de très grand mérite, mais d'un caractère très diffi-

cile. Il avait une excuse à cela : il souffrait de violents maux d'estomac et l'on affirme qu'il n'y a rien de tel pour aigrir l'humeur des hommes.

« Quand elle l'épousa, lady Carlyle était une jeune fille belle et séduisante, particulièrement choyée dans la haute société londonienne où l'on appréciait son charme, son esprit et ses vers — car elle taquinait la muse.

« A peine mariée, elle dut, renonçant à ses distractions mondaines, à ses succès et à son ambition, suivre son mari dans la solitude où le confinait son mauvais état de santé, soudain aggravé, et se résigner à vivre dans une propriété éloignée de plusieurs milles de la maison la plus rapprochée.

« C'est là que nous la retrouvons un soir d'hiver, dans la sombre maison qu'une épaisse couche de neige isole du monde extérieur. Il est onze heures du soir et elle est seule, son mari s'étant, comme à l'ordinaire, retiré de bonne heure, et sa bonne l'ayant abandonnée depuis quelques jours... aucune d'ailleurs ne consentant à vivre si loin des humains.

« Une pensée l'obsède dans sa veillée tardive : il n'y a plus un seul morceau de pain au logis, la tourmente de neige ayant empêché, depuis deux jours, la boulangère qui veut bien la servir, mais qui habite au loin, de lui apporter la ration quotidienne. Que va-t-elle donner demain à son mari, dont l'estomac délabré ne supporte et ne digère guère que cet aliment? Quelle inquiétude! Si elle essayait, rallumant le four de la cuisine, de pétrir elle-même, puisqu'elle a de la farine, le pain dont il est impossible de se passer.... Et, courageusement, elle se met à l'œuvre.... Mais voilà qu'une angoisse la saisit. La solitude s'étend au loin ; dans la vieille demeure le silence est profond; la vaste cuisine qu'éclaire à peine le flambeau qu'elle vient d'y transporter, prend un aspect fantastique; il lui semble que son cœur va éclater, car elle se sent seule, seule, abandonnée des hommes et des dieux; les larmes jaillissent de ses yeux, inondent son visage, quand, soudain, au moment où elle introduit la miche dans le four, elle songe au geste analogue que dut faire, certain soir d'hiver, il y a plusieurs siècles de cela, le sculpteur florentin Benvenuto Cellini cuisant, au four, la statuette qu'il vient de modeler.

« Certes, l'attitude, le geste sont semblables; mais comment comparer la cuisson d'une œuvre d'art à celle d'une miche de pain? Et pourtant, est-ce qu'après tout l'action de Benvenuto Cellini et la sienne ne se valent pas? A l'examiner de près, son geste à elle n'aurait-il pas plus de grandeur morale?

« Sans doute, Benvenuto Cellini, créateur de beauté, travaillait à la joie des yeux qui contempleraient ses chefs-d'œuvre, à la joie des âmes à qui elle procurerait un frisson d'art! Mais songeait-il vraiment à cela en pétrissant la glaise ou ciselant le bronze? Est-ce qu'il n'obéissait pas plutôt à un impérieux instinct et, le satisfaisant, ne se procurait-il pas à lui-même la suprême satisfaction?

« Elle, au contraire, renonçant à de chères habitudes, immolant ses goûts, domptant la révolte de sa nature délicate, se livrait, de ses aristocratiques mains, à un travail de manœuvre pour assurer l'existence même de son mari malade et ramener le sourire sur ses pauvres lèvres décolorées.

« Et il lui vient à l'esprit cette pensée réconfortante qui l'aidera désormais dans les circonstances les plus douloureuses de sa vie... que nos actes ne signifient rien par eux-mêmes, mais qu'ils s'embellissent de toute la beauté du but vers lequel ils tendent et de la pensée généreuse qui les inspire !

« Oui, mes enfants, se livrer avec conscience aux menus devoirs de la vie de chaque jour c'est, en dehors du gaspillage, des causes de mécontentement et de discussion que cela permet d'éviter, établir chez soi de l'ordre, de la propreté, de la santé, du bien-être... donc du bonheur, la chose la plus appréciable qui soit au monde.

« Comment la femme, à qui un tel rôle est dévolu : créer du bonheur, créer de la beauté, créer de la vie, peut-elle se plaindre de son sort et envier celui de l'homme ?

« Ce n'est pas, mes enfants, que je veuille vous détourner de vos études. Le savoir tel que vous le donnent vos maîtresses, si dévouées et si compétentes, le savoir intelligemment acquis, avec les habitudes et les besoins qu'il développe, est une condition essentielle pour réussir dans la conduite d'un ménage et la direction des enfants. Remarquez que je dis : la direction et que je laisse de côté, à dessein, tout ce qui regarde leur éducation intellectuelle et morale, car il s'agit là d'une œuvre commune au père et à la mère ; or, je ne voulais attirer votre attention aujourd'hui que sur la tâche qui vous est propre.

« Ce n'est pas non plus que je veuille vous éloigner des professions libérales (j'aurais mauvaise grâce à le faire, moi qui y prépare) d'autant que, pour beaucoup d'entre elles, la France d'après guerre aura besoin de vous ; mais je souhaite que leur poursuite et leur exercice ne vous détournent pas de la fonction pour laquelle vous êtes nées et qu'elles vous laissent au cœur le désir de la remplir avec intelligence et dévouement.

« Quant à celles d'entre vous qu'un destin favorable retiendra au foyer, je les conjure de regarder sans envie et sans regret leurs anciennes compagnes dont l'activité se déploiera dans un plus vaste domaine... car il y a plus de bonheur à être l'humble lampe du foyer qu'une étoile brillante au ciel.

« A toutes, je vous demande d'être plus tard, avant tout et par-dessus tout, une « maman ». Soyez-le passionnément, mais non aveuglément.

« Si, grâceà vos soins éclairés, vous avez des enfants robustes et sains ; s'ils grandissent près de vous dans une atmosphère de sérénité et d'affection ; si vous cultivez en eux le besoin de l'ordre et le sens de la beauté, vous aurez mérité de la patrie, femmes de demain, au

moins autant que vos aînées qui, actuellement, luttent contre la terre, contre le dur métal ou, comme les amazones russes, contre l'Allemand maudit.... L'école qui vous a formées — et vous lui devez bien cela — sera fière de vous, car vous offrirez à la France des fils dignes de recueillir et de faire fructifier l'héritage de gloire et de paix, fruit merveilleux de la victoire que nos héros leur cueillent dans le sang et à laquelle aura collaboré la Femme d'aujourd'hui. »

❦

Devons-nous apprendre l'allemand[1] ? — .... N'allons pas commettre demain les fautes d'hier; gardons-nous des jugements tout faits, des espérances trop promptes et des illusions paresseuses. Non seulement l'heure n'est pas venue de bannir l'enseignement de l'allemand de nos écoles, mais l'heure est venue au contraire de l'élargir. Il le faudra, non seulement pour nous mettre dans l'avenir à l'abri d'une menace politique et militaire, mais encore et surtout pour nous garantir du péril économique. « Nous nous sommes béatement imaginé, écrit encore M. Victor Cambon, être les premiers du monde, jusqu'au jour où des concurrents plus avisés sont venus submerger notre industrie, tout simplement parce que nous n'étions pas allés voir à temps comment ils opéraient. » Il faut apprendre l'allemand pour arracher à l'Allemagne les secrets qui ont fait sa force : « Retenons cette vérité, ajoute l'écrivain distingué que je cite, que la connaissance de la langue allemande est indispensable à quiconque veut pousser à fond l'étude de la chimie et de ses applications, et ajoutons-y cet axiome capital qu'il y a plus à espérer dans l'avenir pour l'industrie des découvertes de la chimie que des perfectionnements de la mécanique. » Ces lignes ont été écrites pendant la guerre; elles sont postérieures à 1915; elles constituent un avertissement qu'il serait très dangereux pour nous de ne pas entendre.

Ce n'est pas en nous ignorant que l'Allemagne s'apprêtait à nous conquérir. Tandis qu'avant la guerre une partie seule des lycéens français étudiait l'allemand, tous les élèves des établissements secondaires en Allemagne, tous sans exception étaient tenus d'apprendre le français. Ce n'était pas par sympathie pour nous, vous l'imaginez sans peine. C'était pour mieux nous connaître, et nous connaissant mieux, pour mieux nous asservir. La connaissance du français faisait partie du matériel offensif de l'Allemagne contemporaine; vous savez tous, par des anecdotes qui, en d'autres temps ne manqueraient pas de saveur, quel engin redoutable pendant et avant la guerre le français a été entre les mains de l'ennemi. Nous autres, qui ne prétendons pas à la domination du monde, nous verrons surtout dans l'étude de l'allemand une mesure de sauvegarde : « L'étude d'une langue étrangère, écrivait récemment un philosophe français, M. Goblot, n'est pas un

1. Extrait du discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Pau par M. Taillandier, professeur d'allemand.

hommage rendu à la nation qui la parle; l'étude de la langue allemande est pour nous avant tout un moyen de défense. » C'est bien dans cet esprit qu'il nous faudra l'étudier tout d'abord....

UNE ÉCOLE D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE FÉMININ. — La Municipalité de Lyon a décidé de créer et de faire fonctionner, à partir du 15 octobre 1917, une école technique pour dames.

Le but de cette école, à laquelle s'intéressent beaucoup les Chambres de commerce de Lyon et des villes voisines et les Chambres patronales syndicales a pour objet de former de bonnes commerçantes aptes à diriger une entreprise commerciale importante, des directrices ou chefs de service de maisons de commerce de gros ou de grands magasins, ou d'entreprises industrielles, des dessinatrices, des calculatrices, des chefs de service techniques, des employées de bureaux d'étude ou de laboratoires d'essais, des dessinatrices calqueuses, des secrétaires d'ingénieurs, toutes carrières lucratives qui pourront être occupées facilement au besoin après un léger stage, mais auxquelles les femmes ne pouvaient prétendre jusqu'ici en sortant des écoles primaires supérieures, des écoles professionnelles ou des lycées. C'est en somme une école de hautes études techniques et commerciales.

L'âge minimum d'admission est fixé à seize ans. Pour être admises les candidates devront ou subir un examen ou produire certains diplômes.

L'enseignement, réparti sur deux années, comprendra :

Pour la section commerciale des cours de mathématiques générales (arithmétique, géométrie, algèbre, dessin); arithmétique commerciale et financière; éléments de mécanique et d'électricité; marchandises et chimie pratique; comptabilité; transports et douanes; économie politique; droit commercial; législation commerciale et industrielle; géographie économique; langues étrangères; rédaction; sténographie, dactylographie, calligraphie.

Pour la section industrielle des cours de mathématiques générales (arithmétique, géométrie, algèbre, dessin); géométrie descriptive; trigonométrie; mécanique théorique et appliquée; physique et chimie industrielles; technologie; législation commerciale et industrielle; géographie économique; langues étrangères; rédaction; sténographie, dactylographie, calligraphie.

Le programme de l'École lyonnaise d'enseignement technique féminin n'est pas différent, on le voit, de celui de nos écoles primaires supérieures à sections industrielles et commerciales.

La Directrice choisie par la municipalité de Lyon est l'ancienne directrice de l'École primaire supérieure du Palais des Arts.

Bibliographie.

(*Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

La Vengeance du Kaiser, New-York bombardé, par J. Bernard Walker, 1 vol. in-16, 2 francs. Paris, Pierre Laffitte, éditeur.

M. Théodore de Wysewa a traduit sous ce titre un livre américain paru à New-York en 1915, et qui se trouve avoir, dans les circonstances actuelles, un regain d'intérêt. Sous une forme romanesque assez habile, et moins vulgaire que ne le ferait supposer un titre digne du Cinéma et à tous égards assez malheureux, M. Bernard Walker indique à ses compatriotes les dangers d'une politique aveuglément pacifiste, et, selon ses expressions, d'une « négligence criminelle et folle ». Il suppose que la guerre mondiale est terminée et que l'Allemagne vaincue a accepté de payer aux alliés une indemnité de 75 milliards; seulement elle a obtenu de garder intégralement sa flotte. Le Kaiser, pour rentrer dans ses fonds et payer une partie des frais de la guerre qui a si mal tourné, a imaginé une nouvelle entreprise de brigandage. Sa flotte part pour l'Amérique, avec un corps expéditionnaire. En quelques semaines, la flotte des États-Unis, attirée dans un guet-apens, est anéantie, les ports sont bombardés, les régions les plus riches des États-Unis sont occupées. Le Gouvernement américain se résigne à payer une rançon de cent milliards. C'est, déclare le chef de l'État-Major, « le prix fort élevé, à coup sûr, mais non pas excessif, que nous aura coûté l'apprentissage du grand devoir national de préparation militaire ! »

L'ouvrage est rapide, adroit, assez amusant, et la débâcle décrite par Walker est présentée avec une vraisemblance suffisante. Son livre a eu un vif succès aux États-Unis. Il intéressera même le public français.

Le Professeur Kurt-Oscar Muller, par l'abbé Wetterlé, 1 vol. 3 fr. 50. Paris, édition française illustré.

La première partie de ce livre, intéressant, du reste, de la première à la dernière ligne, démontre à quel point l'Allemand peu

psychologue est impropre à comprendre les finesses de l'esprit français.

M. l'abbé Wetterlé a imaginé qu'un certain Kurt-Oscar Muller, professeur dans un collège du pays montagneux de Thuringe, plaide la cause de ses compatriotes en des lettres qu'il adresse au *Nouvelliste d'Alsace-Lorraine.* Or, chacune de ces lettres est un pavé de l'ours, et après la plaidoirie du professeur, les ridicules et les travers des Allemands ne sont que plus en relief. M. Wetterlé se montre si habile ironiste que la défense de Muller, équivalent pourtant à une sévère condamnation, a cependant été jugée par la censure comme établissant la supériorité de la race germaine sur la nôtre!

La seconde partie a été écrite depuis la déclaration de guerre, sous le titre : « Carnet de guerre de Kurl-Oscar Muller, nommé, à titre provisoire, professeur à Berlin ».

Bien qu'à l'abri des rigueurs de la censure allemande, l'auteur a conservé le masque du professeur thuringien qui, en brave provincial, se scandalise des mœurs dépravées de Berlin, tient en défiance les nouvelles de victoires sensationnelles qui provoquent de colossales manifestations et prévoit, même, la défaite.

Le flirt de sa nièce Lina, infirmière de la croix-rouge avec un lieutenant français, Henri est un épisode amusant. Cette nièce est fiancée à un officier prussien, le capitaine Otto, qui lui écrit des lettres où il s'étale des sentiments de la barbarie la plus féroce, tandis que le lieutenant français, en commentant ces lettres, attendrit le cœur de Lina qui s'oublie au point de reconnaître la beauté de l'esprit chevaleresque de la douce France. Otto l'emporte; pourtant, Lina se ressaisit : « Je suis une Germaine, lui écrit-elle, qui avait essayé de renier ses origines, mais que ses ancêtres ont reprise pour te la donner. Ta fiancée qui sera fière de t'appartenir après la guerre, Lina. »

Quant au professeur Kurt-Oscar Muller, bien que la publication de ses lettres datent d'un an avant la révolution de Russie, dans sa dernière, aux pangermanistes prétendant que « les peuples qui s'administrent eux-mêmes sont tous voués à la déchéance et à la mort, » il répond que la victoire probable de l'Entente serait salutaire à l'Allemagne : « il faut, dit-il, que nous passions par l'épreuve de la défaite, avec son hideux cortège de misère et de privations, pour arriver au plein épanouissement de nos qualités raciques ».

❦

L'art allemand et l'art français du moyen âge, par Émile Mâle, 1 vol. in-12, 3 fr. 50. Paris, A. Colin, éditeur.

M. Émile Mâle a réuni dans ce petit livre les articles où il a prouvé aux lecteurs de la *Revue de Paris* que l'art allemand du moyen âge est tout entier d'emprunt, est une pâle et terne copie de l'art vrai-

ment créateur, de l'art français, et il y a joint ses brèves études sur Reims et Soissons. C'est une œuvre de circonstance et un livre de guerre, mais les morceaux en sont bons en général, la science en est précise et de bonne qualité, la forme en est élégante et sobre, et le livre durera plus encore que cette guerre. M. Mâle est une âme passionnée, mais un esprit juste et mesuré, et il sera le premier à sourire un jour de quelques formules trop vastes, de quelques jugements trop prompts et trop sommaires. En quelques lignes d'avant-propos, il conclut péremptoirement que l'Allemagne ne peut avoir un art à elle, pour la raison que la création artistique va de pair avec une morale, et que l'Allemagne n'a pas de morale : il sait mieux que personne ce que fut la morale publique des âges et des nations qui connurent la création artistique la plus splendide, de la Grèce de Périclès, de la France du XIIe siècle, de l'Italie du XVe, et il n'ignore pas que la musique et la lyrique sont elles aussi des arts.

❦

Chant de guerre de la Serbie, par Léo d'Orfer, 1 vol. in-12, 3 fr. 50, Paris, Payot, éditeur.

Dans l'intéressante préface que le Ministre de la Serbie en France, M. Vesnitch, a écrite pour ce livre, on lit les renseignements suivants, qui définissent parfaitement le caractère du recueil :

« Quand, en 1389, la Serbie succomba dans la plaine de Kossowo... notre évolution intellectuelle se trouva arrêtée d'un coup et, pour ainsi dire, pétrifiée. Subjugué et opprimé pendant des siècles, le peuple serbe continua son existence nationale dans son foyer domestique et dans les monastères cachés dans les montagnes. Pendant cinq siècles, aucune instruction scolaire, à tel point que maint prêtre n'a su ni lire ni écrire. Toutes les connaissances historiques, tous les principes moraux, toutes les règles de la vie, tout a été concentré et condensé dans les traditions, et celles-ci ont été transmises de génération en génération par les anciens dans les familles. » Au premier rang de ces traditions se place celle des chansons épiques, telles que le poème chanté de *La Bataille de Kossowo*, que l'auteur rapproche de notre *Chanson de Roland*. Au reste, l'épopée serbe n'est pas close. Les dernières guerres balkaniques ont été chantées, même très bien, par nos soldats eux-mêmes, dit M. Vesnitch, qui ajoutait en des lignes écrites avant 1914 : « Je suis sûr qu'en ce moment mes compatriotes en faction composent déjà le poème du vieux roi, petit-fils de Karageorges, élève des Écoles militaires françaises, le combattant de Villersexel en 1870, sauvant avec ses braves sa patrie par des gestes dignes de ses maîtres aussi bien que de son pays. »

C'est un choix de ces poésies que nous offre le livre dont il est ici rendu compte : *La Bataille de Kossowo*, *L'épopée de Marko Kralievitch*, *le Cycle des Haidouks*, *Chants héroïques divers* et quelques *Chants domestiques*. Sans exiger plus qu'il ne convient d'un livre qui ne

prétend pas à l'érudition, nous aurions aimé cependant que le traducteur nous donnât quelques indications sur les sources auxquelles il a trouvé les originaux : nous savons d'ailleurs ques ces *Pesmés*, chants traditionnels de la Serbie, ont été recueillis et imprimés dès le XVIII[e] siècle, et cela suffit peut-être à satisfaire notre curiosité immédiate. En tout cas, ces poésies, même traduites, ont un grand caractère et nous découvrent les aspects les plus intéressants sur l'âme des Slaves du sud. En tout temps nous aurions certainement recommandé ce recueil : à plus forte raison aujourd'hui où nous avons tant de raisons de nous intéresser à l'effort intellectuel, autant que guerrier, des Serbes, momentanément vaincus, mais qui verront sans doute la vitalité de leur race s'affirmer bientôt par la reconstitution d'un grand royaume, et dont ces poèmes, par les aspirations dont ils témoignent, auront dit qu'ils sont vraiment dignes de jouir librement et largement de leur existence nationale.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXXI. N° 11 Novembre.

REVUE
Pédagogique

Les Principaux Types morbides des Écoliers insuffisants.

L'étude des insuffisants scolaires, surtout aux heures si graves que nous traversons, est d'unc importance capitale. Il faut qu'aucune force utilisable ne soit perdue pour la nation. C'est dès l'école que doit se former la personnalité de l'enfant. Tous les moyens seront mis en œuvre pour que tout enfant susceptible d'être éduqué, instruit et partant socialement utile, reçoive le genre d'éducation qui puisse lui convenir.

Que l'entrée de la classe, même spécialisée, soit refusée au malheureux dépourvu de toute faculté intellectuelle. Que l'idiot soit nourri et soigné, que l'imbécile et le débile profond roulent des brouettes, et que si, d'aventure, quelque personne charitable veut venir orner leur esprit, que cette éducation reste un passe-temps pour l'un et pour l'autre. Leur instruction est contingente, la société leur doit exclusivement aide et soutien puisque dans l'état actuel de la

science les lésions dont ils sont porteurs sont définitives et inamendables.

Le problème des insuffisants scolaires est le même que celui des délinquants, les mêmes types morbides se retrouvent chez les uns et chez les autres et comme le dit excellemment Heuyer dans sa thèse si richement documentée : « Il est impossible de séparer, théoriquement et pratiquement, les écoliers anormaux des délinquants juvéniles : ceux-ci se recrutent parmi ceux-là ».

On ne consacrera jamais trop de temps et trop de soins au nourrisson, au jeune enfant, à l'écolier; les tares nerveuses dont ils ont hérité ou qu'ils ont acquises aux premières heures de leur vie sont d'autant plus curables qu'on les soigne plus tôt. Tout enfant qui, à un an, deux ans, trois ans, présente une légère anomalie de développement, peut être considéré comme suspect de faire montre, plus tard, d'insuffisance mentale dans la plus large acception du terme.

Il appartient au médecin de faire tous ses efforts pour amener à l'école des enfants en bon état de santé; il appartient au maître de savoir reconnaître parmi ses élèves ceux qui peuvent être malades et chez qui la maladie est responsable de leur inaptitude temporaire ou habituelle.

La collaboration du médecin et du professeur doit exister constamment, elle sera fructueuse. Tout insuffisant scolaire est un malade, qu'il soit porteur d'une maladie en évolution, ou bien que des tares transmises par des générations antérieures pèsent lourdement sur lui; l'action néfaste sur la race des grands fléaux de l'humanité, la tuberculose, la syphilis et l'alcool va en progressant. Chacune de ces maladies donne aux enfants de ceux qui en sont atteints des tares communes et des tares plus spéciales qui portent,

en quelque sorte, la marque de fabrique. Si la thérapeutique, malgré ses magnifiques progrès est, dans bien des cas impuissante, il ne s'en suit pas qu'on ne doive faire appel, et le plus tôt possible à son aide.

*
* *

L'examen de 2500 enfants, suivis par moi depuis quatre ou cinq ans, tant à l'occasion de leurs réactions antisociales que de leur insuffisance scolaire permet de les ranger en trois catégories :

La première comprend ceux d'entre eux qui, d'une façon intermittente, à courtes ou longues périodes, se montrent insuffisants. Ceux-là sont porteurs de maladies en évolution, bénignes ou graves, ils ressortissent du médecin seulement.

La seconde catégorie comprend des enfants dont quelques qualités intellectuelles sont déficientes. Il faut pour eux la collaboration du médecin et de l'instituteur pour masquer, sinon combler le déficit.

La troisième catégorie enfin comprend des enfants dont l'état morbide se traduit par des réactions antisociales et de mauvaises tendances à l'école. Il faut les soigner, il faut les instruire, il faut enfin leur infliger dès l'enfance une discipline rigoureuse et continue dans des établissements où ils seront pensionnaires.

*
* *

Les intermittents. — Voici, au hasard de nos observations, quelques-unes des causes principales de variation des capacités scolaires des enfants.

Il y a trois ans, vient à notre consultation une jeune femme avec ses deux enfants, âgés de treize ans et de onze ans. Elle vient nous voir pour l'aîné atteint de chorée, et, incidemment, alors que nous allions procéder à l'examen du second pour la régularité de notre observation, la mère nous dit : « Il va bien, mais je vous demanderai de le gronder; lui qui est habituellement le premier de sa classe et qui a eu tous les prix il y a deux ans n'a rien voulu faire d'octobre à janvier de l'année dernière et n'a rien fait de mai à juillet cette année ».

L'examen clinique, les épreuves de laboratoire, le récit de sa manière d'être pendant ces périodes, nous apprirent que cet enfant avait fait et faisait des poussées ganglionnaires tuberculeuses avec hyperthermie légère, excitation ou dépression, amaigrissement, suractivité stérile, et qu'il était incapable dans cet état de santé de suivre sa classe.

Tel autre enfant nous est amené par une mère plus avisée, frappée de ce fait qu'il allait « trop bien » et que ses notes d'école, habituellement satisfaisantes, étaient déplorables depuis trois mois.

En effet, l'aspect de cet enfant était florissant : « il mange double ration, dit sa mère, et plus il mange, moins il travaille ». L'examen nous apprend que, malgré son apparence séduisante, cet enfant dort mal, urine au lit régulièrement depuis trois mois, a de véritables fringales, se présente à la selle 4 et 5 fois par jour; sa langue est chargée, l'abdomen est ballonné, il ne peut rester en place ou bien il s'endort lourdement; ses jeux sont saccadés, brusques, il n'y porte plus d'intérêt. Des toxines digestives agissent sur ses centres nerveux.

Un traitement rationnel eut rapidement raison de ces phénomènes pathologiques.

Un autre enfant de huit ans nous est amené parce que depuis qu'il est tombé dans un puits il est triste, il pleure, il reste dans un coin isolé et que déjà cela s'est produit pendant deux mois, il y a un an, sans que l'on puisse savoir pourquoi.

Les viscères de cet enfant fonctionnent bien; mais l'examen psychiatrique nous montre qu'il s'agit d'un émotif pathologique et que ces périodes de dépression sont consécutives à de fortes émotions qu'il a ressenties très profondément. Sa première crise a été conditionnée par la rencontre à la tombée de la nuit d'un individu qui s'amusa à le terroriser, sans d'ailleurs le frapper. Il cacha le fait à ses parents, mais il ne put avant deux mois se remettre de la frayeur qu'il avait eue, il ne pouvait suivre sa classe, la nuit, il restait des heures éveillé, tremblant.

La chute dans le puits qui précéda sa seconde crise doit être interprétée autrement : c'est volontairement que cet enfant se jeta dans le puits, d'où on put le retirer à temps, parce que son père qu'il aimait passionnément était venu en permission de quarante-huit heures et repartait. Il avait tenté de se suicider et c'était la réaction normale à son accès de dépression et de désespoir.

Ces exemples pourraient être multipliés; nous pouvons dire qu'il nous en est fourni de nouveaux à chaque consultation et que les intermittences des enfants s'expliquent toujours par des causes pathologiques aussi nettes. Ces enfants-là relèvent exclusivement du médecin. Lors même qu'il serait difficile de trouver une cause à leurs atteintes de dépression ou d'excitation, ils peuvent constitutionnellement être atteints d'asthénie nerveuse, c'est-à-dire que le tonus de leur système nerveux est en équilibre instable et qu'il suffit d'un trouble très léger, non appréciable clini-

quement, pour que cet équilibre physiologique, qui est à grand'peine maintenu, se rompe et que leur activité, leur humeur, leur capacité de travail en soient profondément modifiées.

*
* *

Les déficients. — Les premiers exemples que nous venons de citer nous ont montré des enfants doués de facultés habituellement très suffisantes, qu'une cause pathologique perturbe plus ou moins gravement pendant plus ou moins longtemps.

Ceux du second groupe ont une insuffisance intellectuelle, légère ou profonde, portant sur l'une ou l'autre des facultés de l'esprit et consécutive à un état pathologique hérité ou précocement acquis.

Tantôt, c'est leur intelligence, c'est-à-dire leur faculté d'établir des rapports entre les choses, qui est atteinte; tantôt, leur attention, leur jugement, leur sens critique, leur mémoire sont insuffisamment développés. Toutes ces insuffisances psychiques peuvent se trouver réunies ou diversement groupées, elles donnent lieu à des types d'enfants différents, qui par des voies différentes arrivent au même négatif résultat de progrès scolaire.

Pour ces enfants la tâche de l'éducateur sera de s'adresser à la faculté la mieux développée, afin que des connaissances soient enregistrées dont le sujet pourra un jour ou l'autre tirer parti. Le rôle du médecin est de prévoir dans l'enfance la constitution de ces états, de chercher si la cause réside dans un trouble physiologique permanent, tel que celui que peuvent apporter des glandes closes fonctionnant mal, et de faciliter par une thérapeutique appropriée la tâche du maître.

Un examen psychologique, l'étude minutieuse de leur évolution permettront de caractériser chacun de ces enfants et de connaître quelle est ou quelles sont leurs qualités intellectuelles déficientes.

Parmi les délinquants, parmi les derniers des classes, le pourcentage des débiles intellectuels est de 60 p. 100. On voit quelle importance doit être attachée à l'étude de ces insuffisants intellectuels, combien il importe d'employer pour les désigner une terminologie précise qui soit comprise de tous et employée dans le même sens par chacun, à quel point il faut cesser de se servir de termes vagues, prêtant à équivoque, qui peuvent servir à désigner tous les enfants qui travaillent mal et qui ne s'appliquent à aucun cas particulier.

Aussi bien, ai-je coutume de remplacer le terme trop compréhensif de « débile mental » par celui de « débile intellectuel » qui peut se définir ainsi : le *débile intellectuel* est un individu incapable constitutionnellement de faire œuvre de réflexion.

Réfléchir c'est comparer, or le débile intellectuel, doué ou non d'aptitudes brillantes, de mémoire, est incapable lorsqu'il est livré à lui-même de tirer une conclusion des faits très simples qu'il observe journellement. Il pourra répéter ce qu'on lui a appris, il pourra connaître beaucoup de choses, il pourra agir manuellement ou intellectuellement, mais dans tous ces cas il aura fallu qu'on lui montre au moins une fois et entièrement ce que l'on désire qu'il accomplisse.

C'est à l'apprentissage que les débiles font montre de leur indigence intellectuelle.

On nous a conduit un enfant qui avait passé son certificat d'études assez facilement et qui, malgré ses qualités de

politesse et d'exactitude était, au bout de quelques jours, remercié dans toutes les places où il occupait un emploi. Les reproches formulés par ses patrons étaient toujours les mêmes. Lui demandait-on d'allumer le feu d'une forge? Il entassait pêle-mêle les matériaux combustibles et approchait 15, 20, 30 allumettes de ce tas sans qu'il lui vint un instant l'idée de modifier sa manière de faire; un gamin lui montra exactement tous les temps de ce travail simple, il alluma très bien son feu le lendemain. Mais le surlendemain le tas de copeaux de bois qui devait être mis en premier fut remplacé par de menus fagots qu'il aurait fallu délier et mettre au même endroit pour obtenir la flambée. Il ne pensa à les employer que lorsqu'on le lui eût dit, il ne songea point à les délier et lorsque l'aspect du feu ainsi préparé fut un peu dissemblable de celui qu'il avait vu la veille, il ne sut où mettre son allumette et l'on dut encore venir à son aide. Pendant six mois, dans toutes ses places, des faits du même genre se reproduisirent chaque fois qu'il s'agissait d'accomplir pour la première fois le travail le plus simple. L'accomplissement de sa tache lui était impossible si tous les temps n'en avaient été appris.

Les débiles intellectuels qui ne peuvent faire de travail de réflexion se montrent ainsi dans tous les actes de la vie.

Un enfant que nous avions suivi s'engage, fait glorieusement son devoir, est blessé et proposé pour la Médaille militaire. Quelque temps après sa mise à la réforme, il reçoit un papier du ministère de la Guerre, un questionnaire à remplir en vue de l'obtention de cette distinction :

« J'ai reçu, nous dit-il, un drôle de papier, mais je n'ai pas répondu parce qu'il faut faire attention lorsqu'on met sa signature, je ne connais pas les gens qui m'ont envoyé

cela, si encore cela venait du maire de chez moi je répondrais peut-être. »

On conçoit que ces malades puissent briller lorsqu'on s'adresse à leur mémoire, mais qu'ils soient dans l'incapacité absolue de résoudre le moindre problème s'il n'a, dans les mêmes termes, et portant sur les mêmes données, été résolu devant eux.

Un enfant avait appris un problème se résolvant par une règle de trois et portant sur des litres de vin. Le même problème lui fut proposé avec les mêmes chiffres mais portant sur des mètres d'étoffe. Il ne put le résoudre après quatre ans de scolarité.

Le débile intellectuel, par son *impossibilité* de réflexion, ne peut saisir des identités derrière des diversités. Il ne pourra jamais qu'extérioriser sous la même forme ce qui lui aura entièrement été appris.

Telle est la déficience fondamentale de cette catégorie d'enfants. Ils pourront être apathiques, ou bien éparpillés, semblant s'intéresser à tous les sujets qu'ils ne comprennent pas davantage, ou raisonneurs, posant à perte de vue des questions sans écouter la réponse. Cette impossibilité de réfléchir est due au fonctionnement défectueux de leur esprit. L'avenir leur ayant appris plus de choses leur permettra de tenir un emploi plus difficile, mais cette infirmité psychique est définitive, et la tâche du maître est de s'adresser à leurs autres facultés pour masquer le déficit de leur intelligence.

Chez d'autres enfants, la possibilité de réfléchir n'est pas constitutionnellement absente, mais de l'*inattention* par manque d'intérêt, de la fausseté de jugement, une extrême difficulté à régler le cours de leurs idées les empêche de profiter de l'enseignement donné. Sur ces

derniers, le médecin a plus de moyens d'action : il y a lieu d'espérer que leurs centres nerveux mieux réglés dans leurs échanges donneront un rendement meilleur.

Chez d'autres enfin, un *puérilisme* intempestif persiste qui annihile toute leur compréhension et paralyse leurs efforts. Tel est le cas de cet enfant de treize ans que nous avons dû examiner pour vagabondage et qui, amené par ses parents à quelques mètres de l'école, se sauvait pour retrouver un petit cercle d'enfants de quatre à huit ans qui faisaient des tas de sable ; il passait ses journées à s'occuper ainsi ; puis, la nuit le surprenant, il se perdait pour revenir chez ses parents et errait jusqu'au matin.

*
* *

Les perversions du sentiment et du caractère. — D'autres enfants sont dans l'impossibilité de tenir une place honorable dans leur classe par suite des perversions profondes passionnelles toujours très dissimulées qui occupent tout le champ de leur conscience.

Leur santé physique est bonne, leur intelligence est suffisante, voire au-dessus de la moyenne ; mais leur sentiment est dans quelque cas si perverti ou si profondément exaspéré, leur jugement est si faussé par une imagination déréglée que tout travail utile leur est impossible.

Parmi ceux-ci, se rencontrent les *esprits faux imaginatifs*, les *jaloux pathologiques*, les *pervers*, les enfants qui sont nés dans un milieu où jamais ils n'ont connu qu'indifférence, mauvais exemple et brutalité.

Il faut faire une place à part à ceux qu'une infirmité met dans l'impossibilité de suivre les jeux de leurs camarades et qui répondent à ce que j'appellerais la *psychologie des*

infirmes. Nous avons dernièrement été commis aux fins d'examen d'un enfant de quatorze ans amputé du pied et de la main gauche qui chez son patron s'était, par abus de confiance, approprié une grosse somme : six cents francs, en forçant un tiroir. Il avait avec cet argent invité des camarades à faire bombance, il frétait des taximètres automobiles pour se rendre à son magasin, il se coiffait de chapeaux coûteux et portait des habits voyants pendant les quelques jours durant lesquels son abus de confiance avait pu passer inaperçu ; lors de notre examen il nous répondit que c'était trop triste de ne jamais être comme les autres et qu'il voulait montrer qu'il était aussi un homme, qu'il avait su gagner beaucoup d'argent et qu'il valait autant qu'eux. Sa vie scolaire avait été la même que ses débuts dans la vie sociale : il apprenait des mots grecs et des mots arabes au détriment de ses leçons journalières « pour montrer à ses camarades qu'il savait au moins être plus fort qu'eux en quelque chose ».

Ce besoin de susciter par tous les moyens possibles l'étonnement de l'entourage peut être bien servi par une *imagination morbide déréglée.*

Il nous a été donné d'examiner un enfant de seize ans qui, à plusieurs reprises, s'était vu chasser de toutes les institutions pour la fantasmagorie de son imagination. Travailleur très irrégulier, premier de sa classe pour ce qu'il consentait à étudier, il passait un mois ou deux sans qu'il fût possible de lui faire ouvrir un livre. Il passait ses jours et ses nuits à lire des romans d'aventures et de recherches policières, puis il écrivait de longues pages où il se traitait de chef des policiers du globe, il relatait ses mémoires, il racontait avec modestie comment il avait été mêlé à toutes les affaires sensationnelles. Il ne se pliait

plus aux heures de repas et, déclarant que son avenir était assuré, il donnait ou vendait ses livres de classe.

Tantôt il se mettait en faction aux portes de Paris, guettant on ne sait quoi, tantôt il partait à l'aventure pendant deux ou trois jours, écrivant un mot hâtif à ses parents pour dire que tout allait bien.

Il se procura un costume d'aviateur qu'il revêtit et éblouit des gamins de son âge qui le suivaient. Il les entraîna au café où, chamarré de décorations, il parlait avec volubilité de ses derniers exploits. Son argent de poche ne suffit bientôt plus à satisfaire ses fantaisies; il vola ses parents auxquels il parvint à soustraire des sommes importantes.

D'autres enfants, continuellement préoccupés par une *jalousie* intensive dirigée contre leurs frères et sœurs, arrivent à négliger ainsi leurs études.

Il faut enfin faire une place à part aux *pervers instinctifs*, c'est-à-dire à une catégorie assez nombreuse d'enfants qui n'agissent que dans le but de nuire à autrui. Sans cesse attachés à la recherche des moyens à mettre en œuvre pour nuire à autrui au maximun, ils ont une sorte de prescience qui leur permet de savoir exactement de quelle façon, étant donnée telle personne, ils arriveront à la léser le plus complètement. S'ils volent, ils ne profitent pas du bien ainsi acquis, il leur suffit de savoir que l'objet qu'ils ont dérobé fait faute à celui auquel ils l'ont pris. S'ils mentent, ce n'est point pour se glorifier ni pour se tirer d'un mauvais cas, c'est pour faire du mal à quelqu'un et leurs procédés sont variables avec chacune de leurs victimes.

On nous a conduit, il y a quatre ans, un enfant élevé dans les conditions les meilleures et appartenant à une très grande famille. Dès l'âge de trois ans, lorsque sa mère devait recevoir, il se glissait derrière elle et lacérait pru-

demment sa robe ou tachait habilement d'encre le fauteuil où elle devait s'asseoir; il partait sans chercher à se réjouir du spectacle. Plus tard, renvoyé pour des méchancetés envers ses camarades, il fut placé chez un instituteur. Il raconta que celui-ci, secrétaire de la mairie, emportait tous les jours un peu d'argent. Placé chez un prêtre, il prétendit avoir été victime de ses attouchements, que la bonne volait et que le père du prêtre, qui avait eu pour lui toutes les indulgences, se grisait et le frappait lorsqu'il se refusait à boire avec lui.

La peine d'autrui le mettait toujours dans un état de joie béate. Devant un malheur arrivé à quelqu'un il sortait de son habituelle réserve pour sourire et il était impossible de l'arracher de l'endroit où quelque animal mourait sur la voie publique. Il piqua, avec des épingles qu'il courut chercher, un chien dont une automobile avait fracassé le train arrière. Cet enfant, très intelligent, n'avait pas le temps de travailler.

Ces quelques exemples, choisis parmi les plus caractéristiques, font comprendre qu'à un moindre degré des états pathologiques intermittents, des déficiences d'une ou de plusieurs facultés, l'exagération pathologique du sentiment ou de l'imagination puissent empêcher l'enfant de profiter de l'enseignement qu'on lui donne.

*
* *

Si tels sont les types morbides d'enfants que tous les jours on peut rencontrer tant aux « *corrections paternelles* » que parmi ceux qui sont punis en classe, il importe d'envisager rapidement *les causes* et les mesures que l'on doit prendre pour limiter autant que possible le nombre de ces

enfants inutilisables ou à peu près dans l'état actuel des choses.

Les intermittents. — Cette catégorie d'enfants, telle que je l'ai décrite, relève exclusivement de la thérapeutique médicale. Il appartient au médecin de savoir d'où ils souffrent et pourquoi ils souffrent et un traitement rationnel doit amener une rapide amélioration.

Les déficients. — La question est plus complexe; le médecin seul est insuffisant à combler le déficit. Il faut la patiente et dévouée collaboration du maître qui s'ingéniera à trouver les moyens de mettre en valeur les facultés qui existent, pour masquer autant que faire se peut l'indigence des autres. Il ne faudra pas craindre de s'adresser aux qualités de la mémoire, rarement touchées et qui permettront de lester d'un bagage précieux ces mentalités inutilement actives.

D'où viennent ces enfants qui ont une ou plusieurs facultés déficientes? Le plus souvent, la tare pathologique dont les parents sont porteurs et qui, chez eux, n'intéresse que peu le système nerveux, est léguée à leurs descendants et pèse plus lourdement sur le système nerveux, premier dérivé embryonnaire.

C'est ainsi qu'un tuberculeux pulmonaire, un syphilitique en bonne santé apparente, un alcoolique, dont la passion est encouragée par le nombre des endroits où il peut étancher sa soif, peuvent ne présenter aucune tare nerveuse, alors que leurs descendants seront profondément atteints.

Les traumatismes de l'accouchement, les maladies du premier âge peuvent avoir des déterminations encéphaliques plus ou moins marquées au début, et dont on ne verra les funestes effets que lorsqu'on sera en droit de demander un effort à l'intelligence de l'enfant.

Mais, dans tous les cas, l'étude de leur enfance, du développement de leur système nerveux a été à même de fournir de précieuses indications et l'on ne doit pas être surpris qu'un enfant de cette catégorie se montre insuffisant à l'école : *dans tous les cas*, il a eu, entre six mois et trois ans, des *troubles d'évolution* qui doivent être catalogués afin que, dès son entrée à l'école, l'instituteur prévenu ne lui demande pas de travaux au-dessus de ses capacités et sans perdre de temps s'adresse à celles de ses facultés qui sont bien développées, faisant le sacrifice de ne point chercher les qualités absentes de son esprit.

Les perversions du sentiment et du caractère. — Ces enfants héritent toujours d'une mentalité morbide. Dans leur famille, ces défauts d'imagination ou les perversions du sentiment doivent se retrouver chez quelques-uns de leurs ascendants. Il peut arriver que ces perversions à travers les générations successives s'émoussent, il peut arriver qu'elles s'exaspèrent, surtout si l'un des deux conjoints est porteur d'une toxi-infection qui agit comme cause renforçatrice. Enfin, pour ceux-là, il y a lieu de tenir grand compte de l'ambiance dans laquelle ils ont vécu, qui peut si malheureusement influer sur leur caractère.

Nous avons pu assister pendant trois ans aux audiences de corrections paternelles sous la présidence de M. Rollet : le mauvais écolier était devenu le délinquant et ses parents jugeaient nécessaire de lui faire donner une leçon. Notre statistique est la suivante : sur 100 enfants comparus dont nous avons examiné la famille, père, mère, frères et sœurs, il y a une proportion de 70 p. 100 d'enfants morbides, discrètement malades, s'entend, malades pour le médecin seulement, et après un examen et une observation prolongés. Le reste de ces enfants, 30 p. 100, doivent à une

éducation absente ou insuffisante d'avoir été à l'école ce qu'ils se montrent au début de leur vie sociale.

Une éducation faite de brutalité et de gâteries, comme l'est si souvent l'éducation populaire sans que les parents aient la patience de diriger fermement et régulièrement leurs enfants, accoutume ceux-ci à faire ce qu'ils veulent, puis lorsque leurs jeux deviennent bruyants ou que les libertés qu'ils s'octroient dépassent les limites permises, une bourrade de plus ou moins grande intensité les ramène provisoirement à l'ordre. Cette correction est, dans bien des cas, le seul critérium qu'ils connaissent et tant qu'elle n'a pas eu lieu le fait accompli est considéré comme licite. Chez ces enfants se développent facilement des troubles du sentiment, du caractère, de l'amour de la liberté et du vagabondage qui rendent toute éducation et toute instruction impossibles.

Les mesures à prendre : 1° *Rôle du médecin.* — Chaque enfant, suivi par le médecin de famille, doit être accompagné à son entrée à l'école d'une fiche médicale datant de sa naissance, où seront relatées les dates de ses premiers pas, de ses premiers mots, de l'apparition de ses premières dents, l'époque où il a cessé d'uriner au lit, s'il a eu ou non des convulsions à caractère malin ou bénin, quelles sont les maladies qu'il a eues et quels sont les désordres nerveux et mentaux que celles-ci ont pu amener.

En second lieu, c'est au médecin qu'il faut s'adresser pour traiter les intermittents.

2° *Collaboration du médecin et du maître.* — Tout enfant déficient d'une de ses facultés devra être instruit au prorata de ses facultés ; des traitements médicaux seront d'heureux adjuvants.

3° *Collaboration des pouvoirs publics, du médecin et du*

maître. — Il est de première utilité, pour les enfants répondant à la troisième catégorie, d'avoir à la disposition des chefs d'institution une maison dite d'*observation* où, pendant un mois environ, seront envoyés tous les enfants à propos desquels un examen n'a pu faire la lumière.

L'enfant y sera examiné médicalement, suivi de près par un maître ayant l'habitude de ce genre d'écoliers et observé par une surveillante qui relatera ses réactions générales aux jeux, pendant le sommeil, et qui décrira les crises nerveuses, les périodes d'excitation et de dépression, les troubles profonds du caractère dont il peut faire montre.

Cette étude, en ayant l'enfant sous la main, permettra de savoir s'il a chez lui l'éducation qui lui convient, s'il simule ou non des crises nerveuses, s'il est ou non épileptique fruste.

De cette période d'observation l'enfant sortira avec une fiche dont les conclusions médicales et pédagogiques pourront ainsi se résumer :

Diagnostic : L'enfant X... est atteint de perversions instinctives.

Pronostic : Ce trouble de caractère n'a aucune tendance à s'amender spontanément.

Mesures à prendre : L'enfant X... doit être placé dans un établissement de discipline.

Ou bien :

Diagnostic : L'enfant X... est atteint de débilité mentale en rapport avec un insuffisant fonctionnement de ses glandes closes (ou de toute autre cause).

Pronostic : Cette qualité déficiente de son esprit ne saura s'amender, mais une éducation appropriée pourra développer chez lui la mémoire, des aptitudes, etc.

Mesures à prendre : L'enfant X..., peu à même de suivre

des études normales, devra entrer en apprentissage et tel métier peut lui convenir.

Ou bien encore :

Diagnostic : L'enfant X... est par périodes un insuffisant scolaire, ces périodes sont liées à des troubles digestifs (à des poussées tuberculeuses, à de l'hyperémotivité, etc.).

Pronostic : Il y a lieu d'espérer que la guérison complète de cet état convenablement traité surviendra.

Mesures à prendre : L'enfant X... doit temporairement cesser tout travail et être soigné.

Après ce passage par la maison d'observation, que faire des enfants atteints de troubles du sentiment, de la morale, du caractère, de l'imagination ? Il importe qu'ils soient, pour un temps très long, placés sous une discipline rigoureuse et qu'une obéissance passive inculquée fermement pendant plusieurs années leur tienne lieu des règles de morale qu'ils ne peuvent comprendre et laisse en eux une empreinte durable pour leur permettre de figurer décemment dans la vie sociale.

D[r] André Collin,
Ex-chef de Clinique à la Faculté de médecine,
Médecin-expert du Tribunal pour enfants.

L'Effort et l'Intérêt.

(2e ARTICLE[1])

Il y a dans les théories modernes sur la relation entre l'intérêt et l'effort une grande part de vérité, de vérité féconde, j'allais dire joyeuse parce qu'elle libère l'élan de l'esprit en appelant à l'acte les énergies profondes de la vie. Il faut que l'enseignement soit vivant, que toute l'éducation soit vivante; il faut qu'elle rencontre ou produise l'intérêt, et obtienne tout ce que le corps, l'intelligence, la volonté peuvent donner de meilleur. Nous en sommes tous d'accord, et l'idée des méthodes actives, non plus que celle du travail attrayant, n'est du reste pas toute nouvelle. Les réformateurs n'ont guère fait qu'en développer et appliquer le principe; et chaque étape du progrès pédagogique est marquée par une victoire, toujours pratiquement insuffisante, sur la routine. Chaque fois c'est par le progrès des connaissances positives ou des conceptions philosophiques que cette victoire est renouvelée; la difficulté est de discerner dans ce qui triomphe la part des vérités démontrées, durables, et celle des théories.

Cette fois il semble que ce soit la science qui parle, la science des laboratoires de physiologie et de psychologie, cette jeune science qui vient de découvrir l'enfant et l'écolier. Comment se risquer à élever des doutes? Celui-là seul peut encore douter qui ne sait pas, et il est si imprudent de paraître défendre, même sur un point, le passé!

Pourtant il y a des vérités de tous les temps; et il arrive aux novateurs, dans l'impatience de leur foi, de prolonger en hypo-

1. En m'excusant de donner trop tard ce deuxième article, je prie qu'on veuille bien se rappeler que le premier a paru dans la *Revue* de mars 1917 et, s'il y avait lieu, s'y reporter pour l'exposé des théories qui sont ici appréciées.

thèses les données scientifiques. La réforme nouvelle se réclame surtout de deux principes; elle s'affirme comme *expérimentale* et comme *fonctionnelle*. Essayons de vérifier ses titres.

I

Est-elle d'accord avec l'expérience ? Dans sa partie négative elle fait une âpre critique de l'ancienne pédagogie qui, dit-elle, a fait faillite, et qui, pourtant, encombre encore toutes les avenues de l'éducation, paralyse toutes les initiatives. Et il ne s'agit plus d'un système dont il suffirait de changer quelques pièces usées; c'est l'armature qui ne vaut plus rien et n'a jamais rien valu. La science la condamne et veut qu'on fasse table rase. A Dieu ne plaise que je plaide non coupable pour l'ancienne pédagogie. J'ai souffert comme tout le monde de ses erreurs et entêtements; et j'ai souffert avec tels de ceux qu'après moi, dans la génération de nos enfants, elle maltraitait. Nous avons contre elle des ressentiments et des colères pour toutes les heures de tâches fastidieuses qu'elle a pu nous infliger, et le temps qu'elle nous a fait perdre. Et si, en nous prenant nos joies d'enfance et de jeunesse, elle a amorti l'élan de nos curiosités, flétri pour toujours la jeunesse de notre esprit, brisé notre ressort d'action et d'entreprise, l'énergie de notre vouloir, elle est indéfendable, impardonnable. Mais la vérité est-elle si simple, et où sont les preuves expérimentales ?

Il faudrait démontrer que les faits condamnent l'éducation par l'effort volontaire et établissent la thèse du jeu. Sur chacun de ces points la *preuve* manque. Et d'abord où est l'expérience qui juge un système d'éducation ? Elle est dans le succès ou l'échec positif et décisif, je veux dire non pas dans l'agrément que l'enfant prend sur le moment à un régime d'études ou de discipline, mais dans la valeur de l'adulte. S'il faut choisir, voilà ce qui importe; ou plutôt il n'y a pas à choisir. La méthode réaliste, expérimentale veut qu'on regarde au résultat de l'expérience. Le succès d'un régime d'hygiène ou d'un traitement ne se mesure pas à la peine ou au plaisir, mais au profit, à la santé ou à la guérison qu'il assure. Or, on nous montre bien l'ennui des écoliers

ou de certains écoliers, les mauvais souvenirs que certains esprits ont gardés de leurs études, les reproches dont ils accablent « l'éducation manquée » qu'ils ont reçue, ce qui après tout fait ressortir la valeur de ceux qui sont devenus des hommes éminents. On ne montre pas — tant s'en faut puisqu'on invoque leur autorité — qu'ils aient été mal formés ou déformés, ni même qu'ils aient eu à refaire après l'école toute l'éducation de leur esprit et de leur caractère.

On raille la culture formelle, celle de l'effort imposé, et on l'écarte par cette raison que les capacités vitales ne se développent que si elles sont appliquées à des objets ou fins utiles. Argument *a priori*, non de fait. Est-il *nécessaire* pour devenir bon marcheur de ne faire que des courses agréables ou utiles ? Pour devenir bon calculateur ne faut-il faire que des calculs de ménagère ou de comptable ? J'admets un instant pour la discussion que les textes qu'on donne à traduire aux écoliers soient sans intérêt intellectuel, et choisis sans intelligence. L'effort qu'ils font pour en trouver le sens et fixer l'expression propre peut bien ne pas former l'esprit civique ; c'est une autre affaire, et l'argument est bien court. Mais ne peut-il développer l'ingéniosité, le jugement, la perspicacité, l'esprit d'invention et de méthode ? Faut-il, et se peut-il, que le texte soit toujours une lettre d'ami ou une lettre d'affaires à déchiffrer ? Pour apprendre à bien parler ou écrire sa langue faut-il ne traiter que des sujets pratiques ? A-t-on cherché la preuve dans l'éducation des grands écrivains, des classiques, qui n'ont pas été à l'école du jeu ou de l'action, et même des autres ? Les artistes, je dis les plus grands, se sont-ils formés sans connaître la contrainte de l'effort pénible ? Est-ce l'expérience d'un Michel-Ange, d'un Beethoven, d'un Flaubert ? L'effort que fait un élève pour donner sa formule à une idée, reçue d'autrui mais comprise, sera-t-il perdu pour l'apprentissage du style ? Encore une fois, je souhaite et réclame autant qu'un autre et autant que possible des exercices intéressants. Mais je maintiens qu'on ne s'appuie pas sur l'expérience pour condamner toute culture formelle, et qu'en fait une discipline méthodique de l'esprit, quel qu'en soit l'objet, peut servir à le former et fortifier. La gymnastique peut être ennuyeuse ; toute gymnastique n'est pas en fait débilitante ou inefficace. Renan va

même jusqu'à dire : « La première règle de l'éducation est de ne pas trop faciliter les exercices dont le but est la difficulté vaincue ». Et de même au point de vue du caractère. Se vaincre dans de petites choses, dans de purs exercices, dans la pratique de l'obéissance d'abord pénible, ce n'est pas affaiblir sa volonté : c'est même, en fait, un bon moyen de la fortifier. M. Claparède n'admet-il pas lui-même [1] une « culture morale potentielle » qui développe l'énergie indépendamment de l'objet ? C'est aussi l'avis de Munsterberg, de Lutoslawski, de W. James, ajoute-t-il en reconnaissant que « le problème subsiste » et mérite une étude approfondie. Nous n'avons donc pas contre la culture formelle l'évidence expérimentale.

Et en fait, les études classiques, scientifiques ou littéraires, ces études qui sont comme la bête noire de certains réformateurs, ont formé d'assez bons esprits, et qui n'ont pas fait si piètre figure dans la science, dans l'art, dans l'industrie même. Les élèves de nos grandes écoles, victimes jusqu'au bout du vieux système, devraient être en en sortant épuisés pour toute leur vie, stérilisés. Pourtant ces jeunes gens, arrachés brusquement à ces études « trop formelles » pour être jetés dans la grande crise de l'action, sont vite devenus d'excellents officiers, maniant aussi bien que d'autres, ou mieux, après un apprentissage assez court, les engins de guerre et les hommes. Voilà une vérité d'expérience. Sans doute on montre ce qui manque aux élèves de l'ancien régime. Et je ne dis certes pas qu'il ne leur manque rien. On montre qu'ils ne se sont pas rendu compte de l'utilité de ce qu'ils apprenaient, qu'ils ont souvent appris de confiance, sans conscience du vrai but, pour un succès d'examen, un amas de savoir assez vite oublié. Ce sont des faits, et je voudrais qu'on poussât plus loin l'expérience, en vérifiant ce qui leur en reste, et ce qui reste aux autres, un an ou dix ans après. Sans doute on montre encore, par les résultats des écoles américaines ou nouvelles, que leurs élèves sont plus habiles à dessiner, à manier des outils, à « se débrouiller » dans l'action familière et immédiate. Mais c'est une expérience incomplète, et qui ne porte pas sur tout ce qui est en question, je veux dire sur toute la valeur

1. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 5e éd., p. 199.

d'un esprit. Etablit-on que les esprits formés par le jeu et l'action aient, toutes choses égales d'ailleurs, mieux compris les mathématiques ou la physique, l'histoire ou la philosophie, qu'ils aient une culture supérieure à celle des autres et soient plus aptes à aborder des études plus hautes? A-t-on fait scientifiquement la comparaison de nos bons élèves avec ceux des écoles américaines? Comment la ferait-on, du reste, sinon par quelques épreuves d'examen, par quelque match d'écoliers, seule expérience pédagogique qui ressemble à une expérimentation et soit pratiquement assez prompte, assez étendue, assez objective, sinon vraiment concluante?

Et j'y reviens. Ce n'est même pas au sortir de l'école qu'un système donne en fait toute sa mesure. C'est dans la vie, à travers toute une carrière, que l'on voit ce que vaut un homme. Encore faudrait-il pouvoir dégager ce qui en revient à l'éducation proprement dite, puis au système scolaire, qui n'est pas, tant s'en faut, toute l'éducation. Que de complexité dans le problème! que de variables à calculer! Où trouver le test net et probant, crucial, qui donnera à une théorie l'estampille expérimentale? Le voici, nous dit-on : rien n'est plus évident que le démenti donné par la vie à l'ancienne pédagogie. Car la vie bouleverse et renverse les classements de l'école. Qu'un homme fait regarde autour de lui : il voit que les « forts en thème » ont échoué dans l'action, ou ne sont que des fonctionnaires dont l'initiative s'est amortie, tandis que de mauvais élèves, des « crétins » même, de ceux qui sauvent la race selon Guyau, ont retrouvé leurs avantages dans la pratique, ont entrepris, risqué, réussi, fait fortune.

Faut-il donc admettre que le succès, le succès visible, tangible, matériel est la mesure de la valeur, et les bons élèves sont-ils des déchets quand ils ne font pas fortune? L'école, sans doute, doit être une préparation à la vie. A quelle vie? A celle du succès à tout prix et de l'arrivisme souvent appelée la vie pratique? Assurément non. Il y faut donc regarder de plus près, et prendre pour juger les classements de l'école la table vraie des valeurs intellectuelles et morales. Mais passons. L'argument de l'incapacité pratique du fort en thème a beaucoup servi. Il est devenu banal, il n'est pas devenu scientifique. C'est une de ces vérités de salon, de journal ou de théâtre dont le contraire est aussi vrai.

Il est très vrai, en effet, que les bons élèves et qui réussissent en thème, en version et en problèmes, ceux qui ont les prix, les mentions d'examens, les premières places des concours, c'est un fait, dis-je, qu'ils sont souvent aussi dans la vie les premiers de leur promotion. Qu'on prenne les palmarès et les listes de sortie d'il y a vingt ans et plus, et qu'on suive les lauréats dans leur carrière. Je l'ai fait plus d'une fois pour ma part. On trouve assurément des démentis, dont beaucoup s'expliquent par des faiblesses morales que les orages de la vie ont révélées : on trouve plus encore de confirmations. Nos savants ont été pour la plupart de brillants ou excellents élèves ; nos hommes de lettres, nos artistes même n'ont pas tous été des « vingt-troisièmes » ; nos généraux, y compris ceux que la guerre a promus, ont souvent passé par les concours de l'École de guerre ; nos ingénieurs, nos professeurs, nos médecins sont « arrivés » par les concours. Je ne parle que de la France, que nous connaissons mieux ; mais il ne paraît pas que dans aucun domaine de l'action nos hommes de valeur, anciens « forts en thème » pour la majorité, soient si peu estimés à l'étranger. Beaucoup de pays ne demandent qu'à nous les emprunter ; les nations « pratiques » elles-mêmes, l'Angleterre, les États-Unis leur rendent justice ou hommage. Voilà le témoignage de l'expérience.

L'effort scolaire n'a donc pas été néfaste. Il reste à dire qu'il n'a pas été utile, que ces valeurs se seraient affirmées sans l'école, ou même se sont affirmées malgré l'école : *post hoc, non propter hoc*. Car au moment de l'action « la nécessité présente obtient tout l'effort nécessaire de gens qu'on n'y avait pas habitués[1] ». Peut-être ; mais alors la discipline scolaire, qui impose avant celle de la vie des nécessités, n'a pas manqué de susciter des efforts utiles. Va-t-on dire que le profit s'en est perdu ? Non, car cela reviendrait à nier les lois biologiques de l'adaptation et de l'habitude, à soutenir que l'action, même la plus complexe, n'exige pas de préparation[2]. A ce compte l'éducation morale n'est rien ; quelle que soit la méthode, elle ne sert de rien.

1. *Psychologie de l'enfant*, p. 489.

2. M. Claparède pose lui-même dans une note (p. 489) la question comme un problème important, auquel il reviendra. En attendant il oppose l'effort à l'exercice, qui développe l'habitude, non l'effort. Mais : 1° Une habitude

A tout le moins reste-t-il comme une chose de fait que l'ancienne discipline est fastidieuse; elle ennuie les enfants. Assurément l'ennui n'est pas « la bonne souffrance ». Le sage l'évite, le bon maître l'épargne à l'écolier. Mais nos écoliers passent-ils leur temps à travailler dans l'ennui? Ils sont joyeux, dit-on, de sortir de la classe, puis de l'école. On est toujours heureux de se sentir émancipé, de prendre l'air, de s'appartenir dans le loisir. Cela ne signifie pas qu'il faille toujours jouir du loisir, et qu'il serait aussi bon s'il était continu. Mais de plus, il y a aussi des élèves, et beaucoup, qui sont contents de revenir en classe; ils aiment leurs maîtres, ou certains maîtres, qui sont souvent les plus autoritaires, et une fois sortis de l'école, à l'âge où l'on juge mieux des choses, restent pleins de reconnaissance pour ceux qui ont dirigé leurs « travaux forcés ». Non, il n'est pas vrai qu'on s'ennuie toujours à l'école d'autorité, et qu'on s'en souvienne avec dégoût. Et cela pour deux raisons. D'une part cette école, sans abandonner son principe, a su aussi faire des progrès; elle n'est point si morose, ni confiée à des hommes si routiniers que certains novateurs le laissent entendre. Un instituteur, un professeur avisé, même dans le cadre des vieilles disciplines, sait s'emparer de l'esprit, du cœur même de ses élèves. D'autre part, ce n'est pas un fait que tout travail imposé soit et reste fastidieux. Beaucoup d'élèves, non seulement l'acceptent, mais le réclament parce qu'il y a chez l'enfant un besoin naturel de docilité aussi bien que d'indépendance. Et surtout, une fois le premier moment passé, à mesure qu'on s'applique, même sous la contrainte, au travail donné, on y *prend* intérêt, on s'y attache, on finit par s'y passionner. Que d'élèves ont achevé

---

acquise rend possible un effort nouveau, un nouveau progrès d'aptitude dont sont incapables ceux qui n'ont pas fait le premier. Qui dira que l'entraînement ne réclame jamais l'effort, et ne bénéficie pas d'efforts progressifs? 2° Il y a, en effet, des habitudes actives. L'habitude de l'effort en est une. M. Claparède réclame la preuve. Qu'on la demande à ceux qui ont à diriger des hommes, des soldats, des ouvriers, des élèves même. Ils diront qu'on ne peut en général *compter* pour un effort prolongé, pour s'obstiner courageusement contre une difficulté, que sur ceux qui ont déjà l'habitude de l'effort, et que les autres ont besoin de la prendre. Ceux-ci peuvent bien à un moment donné fournir un élan spontané; il n'ont pas la résistance, la continuité; on n'est jamais sûr qu'ils ne « lâcheront » pas, qu'ils « tiendront ».

dans la joie une composition ou un problème d'abord maussade! Nous y reviendrons.

Sur ces impressions subjectives, qui sont ici les faits essentiels, que chacun consulte son expérience, variable sans doute selon les tempéraments; l'expérience n'est jamais simple. Pour la mienne, je dirai une fois de plus que si j'ai connu des classes insupportables, je me refuse à accuser en bloc mes anciens maîtres de m'avoir ennuyé. Je garde à plus d'un, et des plus sévères, une admiration de disciple. Souvent leurs classes où le travail était commandé ont fini trop tôt, et ce que j'ai le mieux su, c'est d'eux que je l'avais appris. Aussi, quand je lis que le travail scolaire est un « supplice infernal » et « du genre le plus dégradant » je pense que M. Claparède a voulu frapper fort pour mieux se faire entendre, comme a fait M. Le Bon; mais nos maîtres français, que je voudrais tant, moi aussi, contribuer à gagner à la pédagogie expérimentale, comprendraient mieux une critique plus mesurée. Et pour parler au nom de l'expérience c'est toute une enquête qu'il faudrait faire à travers les écoles, en assistant à de nombreuses classes, en se défiant de l'*a priori* ou de ses ressentiments. Un dernier mot, sur une expérience que je viens de faire ou de refaire en reprenant, comme œuvre de guerre, la direction d'une classe de philosophie, et qui a duré trois années. J'ai vu les élèves les plus intelligents convaincus de l'utilité du travail imposé, de l'effort volontairement tendu sur une tâche imposée. Ils savent fort bien que le plaisir de l'étude ne vient souvent qu'après le labeur. Ils ne reprochent pas à leur maître de ne pas les faire jouer tout de suite ou tout le temps avec les idées. Ils lui font confiance, et ne lui gardent pas rancune de la peine qu'ils ont dû prendre, et que dans certains cas il les a obligés à prendre.

En résumé, l'expérience n'établit pas que le régime d'autorité soit funeste, ni même qu'il soit toujours fastidieux. Etablit-elle que celui du jeu, agréable en principe, donne *pour la vie* de meilleurs résultats? Il suffirait, avouons-le, que les résultats fussent équivalents puisqu'on aurait du moins fait l'économie du labeur. Mais jusqu'ici l'expérience des « écoles nouvelles » est assez limitée. Dans plusieurs de celles qu'on appelle de ce nom, comme notre très intéressante Ecole des Roches, le jeu, certes,

ne fait pas tout. Pour les autres, et pour celles-ci même, le rendement définitif est assez malaisé à dégager. En tout cas on ne nous donne pas à juger une génération d'adultes formés uniquement par ces méthodes et en faisant saillir la supériorité. Enfin, même pour les succès immédiats, on décrit quelques exemples d'enseignement attrayant; on n'a pas encore à montrer toute une organisation embrassant le système scolaire d'un pays (l'expérience de Dewey a été interrompue). J'entends bien qu'on ne demanderait pas mieux, et je souhaite que l'expérience se fasse : elle n'est pas faite. Pure « affaire d'application », ajoute M. Claparède. C'est trop vite dit, quand justement l'application est tout; ne s'agit-il pas d'une pédagogie expérimentale? C'est par le succès qu'il faudra réfuter les objections pratiques tant de fois opposées à l'enseignement attrayant, et résoudre les difficultés professionnelles. Il faudra montrer des classes où pendant toute une année, dans le développement d'un programme normal et complet, tous les jours, tous les élèves, quelles que soient leur tournure d'esprit et de tempérament, leurs aptitudes, leurs dispositions actuelles, ont suivi les leçons et fait les exercices sans travail commandé, sans intervention d'autorité, par le simple jeu de l'intérêt présent. Et pour établir que ce succès n'est pas dû à la personnalité, au « génie » d'un maître ou de quelques maîtres exceptionnels, il faudra montrer tout l'enseignement, primaire et secondaire, d'un pays, ou au moins pour commencer tout un grand établissement de recrutement moyen marchant ainsi, avec des maîtres de valeur honnête mais moyenne, et aboutissant pour tous les élèves à une culture intégrale. Alors l'expérience aura prononcé pour notre plus grande joie à tous. Qu'on ne se méprenne pas, en effet, sur le sens de ces objections. Il serait fort heureux pour le bonheur de l'humanité, des écoliers et des pédagogues que la théorie fût vraie. Je me borne à dire, en suivant avec le plus vif intérêt l'expérience en cours, qu'on ne nous a pas encore donné la démonstration expérimentale. Et je ne méconnais pas la part de vérité que contient la théorie; je n'en discute que les affirmations tranchantes, systématiques, et qui me paraissent trop simples.

II

Mais, dit-on, la vérification pratique et en grand ne pourra pas ne pas venir quand on aura consenti à faire l'épreuve, parce que la théorie repose sur la science même; elle n'est que l'application des vérités positives de la biologie. Elle est expérimentale et assurée des confirmations lointaines parce qu'elle est *fonctionnelle*. Elle exprime la connaissance scientifique de la nature de l'enfant. C'est ce qui a manqué à l'ancienne pédagogie, faussée par des idées *a priori*, des préjugés ou des dogmes et qui, par ignorance, routine ou superstition, prétendait obtenir l'effort sans intérêt.

Personne ne conteste plus qu'il faille pour élever des hommes savoir la vérité sur la nature de l'enfant et celle de l'homme. Mais on doit se demander si c'est la biologie seule qui fournit la vérité, toute la vérité. Assurément les anciens pédagogues ont ignoré jusqu'à l'idée d'une science de laboratoire. Mais il y avait parmi eux, non seulement de braves gens et fort dévoués, mais des habiles et dont l'habileté tenait à des intuitions de bon sens ou de sentiment, à l'expérience que donne l'action même. A condamner tout ce qui dans l'action pédagogique ou autre, est antérieur à la science de laboratoire, le pragmatisme se renierait lui-même. La psychologie scientifique est née d'hier. Avant-hier il y a eu des hommes qui ont assez bien connu l'homme et assez adroitement manié, pour le bien ou pour le mal, des esprits et des âmes. De même pour l'enfant. Il y en a, de Quintilien à Rollin et jusqu'à nous, qui l'ont mieux connu que d'autres, mieux que certains savants de laboratoires pédologiques. Et Rousseau, dont on a raison du reste d'invoquer le patronage, n'a pas été le premier à penser juste sur les enfants et à les aimer. Car il faut les aimer pour les connaître, et la science ne peut ici ni pratiquement, ni même théoriquement se passer du sentiment. Après tout l'éducation — ou l'élevage — des hommes n'est-elle pas une fonction naturelle ? Et la biologie ne montre-t-elle pas que les fonctions naturelles sont beaucoup mieux accomplies ou plutôt ne sont parfaitement accomplies que par l'instinct ? Que viennent faire ici les savants ? Logiquement l'argument va jusque-là.

Et s'il ne vaut pas jusque-là, c'est donc qu'il y a autre chose ici qu'une fonction biologique. En effet; et voici que tout est remis en question, à commencer par le postulat de la thèse fonctionnelle. Pourquoi introduit-on, avec raison je m'empresse de le dire, la science, l'analyse, le laboratoire, l'artifice en un mot et l'industrie ? C'est que nous ne sommes plus dans le domaine de la nature. Mais quoi ? Y a-t-il donc quelque chose qui ne soit pas dans la nature ? L'homme n'est-il pas dans la nature ? — Cela dépend du sens des mots. Oui, il y a une nature de l'homme, mais qui n'est pas toute dans la « nature » de l'instinct, et dont les fonctions ne sont pas uniquement celles qu'étudie la biologie. Par rapport à celle-ci la réflexion et ses œuvres, la science, la philosophie, la religion, la morale, toutes les formes de l'industrie, toutes les techniques ne sont pas naturelles. Ce sont des productions de l'artifice ou de l'art humain qui s'ajoute à la nature : *homo additus naturae*. La civilisation n'est pas dans la nature, ni l'école. Voilà le point essentiel du débat, qui met en question tout le problème philosophique. La nature, nous dit-on, fait bien tout ce qu'elle fait. Or, il est naturel que l'adulte aime l'enfant et se dévoue pour lui jusqu'au sacrifice, mais aussi qu'il lui impose son ascendant, sa force brutale et l'exploite. Il est naturel encore que l'enfant devenu adulte refuse toute soumission, et devenu le plus fort abandonne ou sacrifie les vieillards encombrants. L'égoïsme est un fait aussi bien que la tendresse, l'effort imposé aussi bien que le jeu. Et tous les faits se valent, ou plutôt il n'y a pas de valeurs. Comment y aurait-il une nature vraie et une fausse ? Qu'est-ce que l'erreur, qu'est-ce que le mal dans la nature ? Il ne suffit pas pour répondre d'invoquer les évidences du laboratoire et le jeu naturel des robinets qui règlent le débit des énergies. S'il y a vérité et erreur, bien et mal, c'est qu'il y a un être qui se pose en juge des faits, qui les classe et, indéfiniment, conçoit, puis réalise autre chose que le donné « naturel » ; un être de réflexion qui oppose, hors de lui et en lui, la réflexion à l'instinct pour choisir entre les instincts, et, peut-être, à la longue, par son effort en créer d'autres. Ou, si l'on veut, c'est qu'il y a une autre nature, meilleure ou seule bonne, disent les stoïciens et tous les idéalistes, une nature vraie. L'autre, la nature donnée, est-elle donc fausse ?

Non, répond-on; elles ne sont pas contradictoires. La seconde nature n'est que le but de la première, l'achèvement auquel elle va spontanément si on la laisse à elle-même, comme le veut Rousseau, son être réel et profond, sa « vérité » essentielle. — D'où vient donc qu'elle n'y va pas toujours, et d'où viennent les obstacles qui l'arrêtent, les déviations qui la faussent, l'éducation « positive » qui la déprave, en un mot d'où vient le mal ? La question reste entière. En tous cas l'essence ne se réalise pas tout de suite dans l'existence; elle peut même ne pas se réaliser, ou se « dénaturer », accusant ainsi une impuissance de la nature, une puissance opposée à la nature; et Rousseau l'a bien vu. Même quand elle réussit, se libère et s'épanouit pour donner sa fleur et son fruit, s'achever en « vérité », il se trouve que c'est l'exception, presque le prodige, et on ne voit pas que cela se fasse tout seul, sans une aide ou grâce supérieure, celle de la science ou une autre. Comment dire, pour ne parler que d'elle, que la science est dans la nature, et en quel sens ?

Allons plus avant. Quel est l'objet propre de la science ? Ce n'est pas la nature idéale, sur laquelle nous avons tant de mal à nous entendre; c'est la nature positive. Et elle y découvre, en des faits évidents, des contradictions. Déjà chez l'animal l'individu est en lui-même divisé, contraint par la nature à sacrifier son être à celui de l'espèce ou, s'il vit en société, à l'être social. Souvent il ne se reproduit qu'en mourant. Si l'on rappelle que la nature a voulu qu'il trouvât dans ce sacrifice même son achèvement et contentement, on ne niera pas la contradiction, puisque l'affirmation suprême de l'individu en est la négation. Et l'homme, qui en a conscience, est plus divisé encore. Non seulement il sait mal si la fin de son activité, sa fonction naturelle est la prolongation ou le sacrifice de sa vie, non seulement il sait mal si sa nature achève sa destinée dans la vie positive ou au delà; mais il s'en tourmente et se répand en des conceptions et œuvres d'artifice qui ajoutent à ces contradictions et à cette souffrance. Plus encore; c'est dans quelques-unes de ces œuvres qu'il trouve ses joies les plus hautes et la conscience de sa grandeur, grâce à quoi la vie vaut d'être vécue. Encore une fois, qu'est-ce donc que les fonctions naturelles de l'homme et l'éducation fonctionnelle ? Nous sommes au cœur de notre problème pédagogique,

du problème de l'effort et de l'intérêt. Il s'agit des rapports de la nature avec la civilisation et la moralité, pour lesquelles, on ne le nie pas, nous devons élever l'enfant.

Si le rapport était simple, la civilisation ne risquerait pas de ruiner la race en la corrompant, et de conduire, par la recherche adroite du bien-être individuel, à la dépopulation. Dira-t-on qu'à travers ces morts d'individus, de peuples et de races se poursuit une évolution, un progrès de l'humanité ? Mais pourquoi le progrès moral, où la nature tendrait à sa pleine réalité, est-il si laborieux, si douloureux, mieux encore, si incertain, si exposé, dans les individus, les peuples et les races aux retours des décadences, condamné, disent certains évolutionnistes, à sombrer en une dernière décadence et finale désagrégation ? Aussi c'est M. Claparède lui-même qui note ce désaccord : « La difficulté provient de ce que dans le genre humain l'évolution sociale a marché beaucoup plus vite que l'évolution de l'individu, à tel point que celui-ci ne possède encore aucun besoin instinctif de savoir et de faire une foule de choses que les nécessités sociales du monde dit « civilisé » l'obligent à connaître et à exécuter[1] ». Il est donc fort évident que la civilisation est plus ou moins faite d'artifices, et qui répugnent à l'instinct. S'il faut quand même s'y accommoder, l'éducation qui y préparera ne sera pas fonctionnelle. A quoi faut-il renoncer ? A la civilisation ? Rousseau même ne le propose pas, et non plus M. Claparède. Il reste que ce soit à un système trop simple de pédagogie fonctionnelle.

Et il n'est point surprenant, M. Claparède le reconnaît encore en citant Aug. Schmid[2], que l'école soit artificielle. Elle est œuvre et moyen d'une civilisation très savante, qui enlève l'enfant aux parents, aux éducateurs naturels, pour l'adapter à d'autres fins que celles de la nature. C'est un milieu où « l'on ne pourra jamais introduire les mobiles qui régissent l'activité du dehors » ; et on cherche les moyens de « subvenir avantageusement à cette impossibilité ». Quel qu'en soit le succès, il y a dualité de principes entre l'école et la vie, et la fonction de l'école n'est pas

1. *Psychologie de l'enfant*, p. 495.
2. *Ibid*, p. 507.

une fonction naturelle, biologique. C'est tellement vrai que pour certains auteurs l'enfant est inintelligible; et si l'on se refuse à ce pessimisme, du moins demande-t-on au maître de s'adapter aux intérêts de l'enfant; et les maîtres, même ceux qui ont la vocation, ont besoin de plus pour y réussir d'une science fort complexe, qui n'est pas un jeu pour tous. Quand la vie ne va qu'à ses fins, l'instinct, Bergson le montre après d'autres, suffit tout seul, bien supérieur à l'intelligence : il donne à l'adulte une compréhension fonctionnelle du jeune qu'il doit élever. Chez l'homme, au contraire, il faut que l'éducateur « se serve des aptitudes naturelles », qu'il apprenne, artificiellement, à l'enfant à jouer au travail, qui lui est nécessaire et ne lui est pas naturel. Aussi que d'efforts d'ingéniosité pour rendre, contre ces difficultés, l'école attrayante! Et si l'on doit penser que « les besognes les plus répugnantes peuvent être métamorphosées en un véritable jeu[1] », comme le faisait cette ouvrière qui, enveloppant de papier 12 000 lampes électriques par jour, *s'amusait* à se dépasser elle-même, nous voilà bien rassurés! Mais voilà du même coup réhabilitées ou rendues possibles et agréables, par un moyen vraiment simple, toutes les besognes scolaires, les plus monotones, les plus répugnantes, les plus « infernales ».

Qu'importe, d'ailleurs? Ce n'est pas une méthode fonctionnelle que celle qui a tant besoin de ruser avec la nature. Mais il suffit d'emprunter à M. Claparède lui-même l'expression de l'idée : « Chez les animaux l'intérêt psychologique cadre presque toujours avec l'intérêt biologique.... Mais nous devons reconnaître que, pour l'homme, ce n'est pas toujours le cas; souvent il est intéressé par ce qui n'est pas dans son intérêt, souvent aussi il n'est pas intéressé par ce qui serait dans son intérêt. Ce divorce anormal entre l'intérêt psychologique et l'intérêt biologique provient de la dissolution partielle des instincts chez l'homme, dissolution à laquelle l'expérience acquise et la raison sont appelées à suppléer[2]. » On ne saurait mieux dire. Il ajoute, il est vrai, que ceux-là s'éliminent rapidement chez qui ce divorce existe, qu'ainsi est assurée « une concordance presque parfaite entre les intérêts biologique et psychologique », et que « dans

1. *Psychologie de l'enfant*, p. 547-506-504.
2. *Ibid*, p. 512.

une société absolument normale et consciente de ce qui lui est bon et de ce qui lui est mauvais tous ces intérêts individuels, sociaux et raciaux s'harmoniseraient ». C'est passer trop vite sur ce qui est l'essentiel. Et si l'élevage est chez l'homme mêlé de tant d'artifices, il est trop simple d'affirmer que « l'utilité biologique est seule à considérer[1] ». De quel droit demander à l'individu de renoncer à un intérêt psychologique qui pour lui l'emporte sur l'autre? Cet intérêt peut être, comme chez l'alcoolique, la satisfaction d'un vice; ce peut être aussi un généreux appétit de sacrifice. A quelle condition enfin harmonise-t-on l'intérêt biologique social avec l'intérêt biologique individuel? A condition que la société soit parfaite. Ainsi en est-il des sociétés animales que l'instinct gouverne, mais qui ne sont qu'animales. Il n'en serait ainsi d'une société humaine que si elle était absolument consciente de ce qui lui est bon ou mauvais. Et nos sociétés ne le sont pas par nature. Elles le sont si peu qu'elles se tourmentent, se déchirent pour prendre conscience de leur vrai bien, et sans y réussir. En attendant l'âge d'or, quelle est pour l'individu l'utilité biologique? Se conserver pour jouir de la vie qui s'offre et du bien-être possible, ou se sacrifier pour préparer la cité normale, pour que d'autres dans des siècles lointains jouissent — peut-être — d'une vie harmonisée, elle-même éphémère?

C'est tout le problème *moral*, et qui domine tous les autres, en pédagogie comme ailleurs. La nouvelle psychologie a horreur des facultés, et rejette les notions d'âme, de moi, de volonté. Pourtant elle se sert à l'occasion de ces mots mêmes; elle nous rappelle au respect du vrai moi de l'enfant et de sa personnalité; elle oppose l'Esprit à la Bête, la raison à l'instinct désaccordé. Et il faut bien quelqu'un pour manœuvrer les clefs du distributeur d'énergies. Qu'est-ce donc que la raison dans la nature, et la moralité? Aucune psychologie ne doit confondre, ni trop simplement opposer en l'homme l'Esprit et la Bête. Aristote dit que la nature commence tout en nous. Elle tend au delà de l'instinct et se prête aux œuvres qui le dépassent; laissée à elle-même elle n'aboutit pas, et n'achève pas l'homme. Et la

1. *Psychologie de l'enfant*, p. 543.

Raison, sans laquelle elle n'atteint pas sa norme, n'est ni un produit, ni une forme de la spontanéité, qui tantôt l'aide, tantôt l'entrave. Voilà pourquoi la fonction instinctive de croissance ne suffit pas, ni l'intérêt immédiat, pour déterminer l'effort nécessaire à la moralité. On ne le nie pas pour l'adulte, pour le maître, par exemple, qui n'a certes pas pour toutes ses tâches, à tout moment, un intérêt qui en fasse tout de suite une joie. Il faut qu'à l'occasion, jusque dans la fatigue sinon dans la maladie il s'oblige, il s'impose un travail d'abord ennuyeux, et pour lequel du reste il se peut qu'il retrouve ensuite son entrain. A qui de nous n'est-il pas arrivé d'aborder sans goût, comme une corvée ou même un travail forcé, une besogne de métier, et de trouver ensuite que les heures coulaient trop brèves dans le plaisir d'agir et de produire? Comment l'adulte franchit-il cette étape? Par un effort de volonté, de raison militante, qui impose à la nature la contrainte du devoir, et qui, sans violer ses lois et nécessités, la fait servir à ce qui la dépasse et pour le moment lui répugne.

C'est, dit-on, que l'adulte est sensible à un intérêt lointain ou supérieur qui pour le moment l'emporte, malgré la gêne qu'il éprouve. Il reste que cet intérêt même ne suffit pas pour que le travail se fasse ou se commence dans la joie, et que pour l'adulte tout ne peut être jeu. Je sais bien qu'on élargit beaucoup le sens du mot, qu'on fait de la religion même un jeu, et que Schiller a dit : l'homme n'est pleinement homme que là où il joue. Cela ne va pas sans équivoque. Oui, toute activité supérieure peut et doit devenir joyeuse, soutenue ou soulevée par la pensée d'un grand but qui domine tout, par un espoir ou plutôt par une foi qui fait oublier, mépriser les petits ennuis et même les grandes souffrances. Le vrai croyant ne joue pas, mais il vit et agit dans la joie de ses certitudes; c'est le paradis, comme dit M. Claparède. Encore faut-il atteindre ce degré de l'action heureuse, qui a du reste ses rémissions et ses lassitudes; pour s'élever ou se relever jusque-là, pour vaincre les résistances de la bête ou la tiédeur, les génies et les saints connaissent des heures douloureuses, où l'intérêt défaille et où il faut que l'effort vienne d'ailleurs, d'un acte de volonté s'imposant la loi du devoir; n'est-ce pas le vrai sens de l'autonomie, qui est aussi obéissance?

Revenons à l'enfant. Certes aucune pédagogie ne doit lui refuser le paradis, pourvu que ce soit vraiment le paradis. Les mauvaises méthodes sont celles qui le tourmentent sans profit, pour la commodité des parents et des maîtres, et flétrissent dans le dégoût du pensum sa curiosité et son plaisir de vivre. Les meilleures seraient celles qui le conduiraient au but dans un renouvellement incessant d'intérêts. Mais il faut l'y conduire, et les moyens ne sont que des moyens. Le jeu et l'action y sont-ils efficaces, si bien qu'il faille user pour les mettre en branle de toutes les ruses? Et c'est la même chose de se demander à quel moment la raison de l'adulte se cherche, s'ébauche, puis s'affirme dans l'enfant. N'est-il pas déjà inquiétant que pour obtenir le travail en en faisant un jeu tant d'artifices et de mensonges soient nécessaires? L'éducation vraie ne saurait être mensonge. On a beaucoup reproché à l'ancienne pédagogie l'artifice de certains procédés comme les compositions et concours destinés à exciter l'émulation; on a dénoncé le principe même de l'émulation. W. James a protesté, il est vrai, au nom même du pragmatisme, et montré que la vie est faite de luttes et de concours. Les nouvelles méthodes s'en tiennent-elles à l'imitation de la vie? On use d'artifice pour donner un intérêt présent à la lecture, que la vie ne réclame pas, et qu'on rend possible dès deux ans et demi. On fait jouer le passé en tableaux vivants pour enseigner l'histoire que l'enfant ne désire pas; on fait contrôler des descriptions écrites par les dessins qu'elles suggèrent à d'autres enfants, quand le vrai contrôle est celui du maître. D'une façon générale on s'ingénie à donner à toute étude intellectuelle une représentation et un attrait sensibles : artifice encore pour bien des cas, et qui risque de fausser la formation de l'esprit, puisqu'il n'est pas vrai que tout l'intelligible vienne des sens. Pour rester dans la vérité il faudrait attendre que l'intérêt proprement intellectuel soit né.

Ce qui est positif, c'est que la méthode du jeu et de l'action vaut seule pour toute la première enfance, pour les anormaux ou arriérés, et encore que pour tout âge il faut connaître les aptitudes naturelles de l'enfant, de chaque enfant, l'évolution des intérêts et s'en servir, enfin qu'on ne franchira pas les limites de la nature. Mais où sont ces limites? Les dispositions spontanées

ne sont pas des nécessités immuables. On dit que les habitudes doivent s'harmoniser avec le caractère : mais qu'est-ce donc que le caractère sinon le tempérament modifié par la discipline des habitudes? D'autre part, puisqu'il faut préparer l'enfant à une vie qui dépasse et peut-être contrarie le mouvement de la spontanéité, sans quoi il n'aurait pas besoin d'être éduqué, puisqu'il faut hâter ou diriger sa formation, à quelle source d'énergie fera-t-on appel? Voici le point essentiel de la divergence. Si l'ancienne erreur était de traiter l'enfant comme tout de suite raisonnable et libre, la nouvelle paraît être de prendre ses aptitudes, besoins, dispositions comme fixés et de ne pas voir assez tôt grandir en lui la raison qui peut le libérer, et qui est un « intérêt » d'un autre ordre. Le pragmatisme veut que les enfants ne trouvent intérêt que dans l'action, jamais dans l'idée, comme s'il n'y avait pas déjà en eux, à quelque degré chez tous, éminemment chez quelques-uns, une curiosité de raison théorique. La thèse du jeu veut qu'ils n'aient de goût et d'activité que pour jouer, que l'on soit réduit à faire jouer les aptitudes et intérêts donnés. Mais leurs jeux sont en général des imitations de travaux d'adultes, avec un effort pour sortir de l'enfance; et cette imitation, au delà du premier âge, devient de plus en plus consciente, avec une docilité qui n'est pas faiblesse mais confiance en l'autorité qui apprend et aide à grandir. C'est pourquoi si souvent ils se lassent de jouer, de s'amuser, de se laisser aller à la nature. Car il y a deux éléments dans le jeu : l'entrain à l'action qui porte à l'effort, et la séduction du plaisir qui peut en détourner, rapetisser et avilir celui qui s'abandonne au jeu. Si, comme on l'a souvent noté, les enfants se plaisent à produire de l'utilité en servant les parents dans leur travail, c'est que grandit en eux un intérêt de raison qui va plus loin que le jeu. Dans l'aide qu'ils donnent ils ne voient pas un jeu; ils ne laisseraient pas dire qu'ils se sont simplement amusés à rendre service; ils veulent être félicités d'avoir renoncé à jouer pour faire œuvre de grande personne et travaillé!

Précisément, dira-t-on, c'est encore le moi de l'enfant qui se réalise. — Est-ce par l'intérêt du jeu ou par l'effort? Est-ce la spontanéité qui engendre la volonté ou la volonté qui se dégage par l'effort? Et qu'est-ce donc que le moi de l'enfant? L'idée en

reste vague dans la nouvelle psychologie malgré ses formules tranchantes. On nous demande de « traduire l'enfant en langage de lui-même, non d'adulte ». Mais il n'y a pas d'enfant fait, et Rousseau s'est trompé. Si l'enfant n'est pas un adulte, il est un homme en puissance, et la puissance ne se comprend que par l'acte, l'enfant que par l'homme. Etudier ses « pouvoirs latents », c'est justement étudier l'homme qu'il tend à être. Et déjà il ne suffira plus de consulter ses goûts actuels, ses besoins présents comme s'ils suffisaient eux-mêmes à le porter à l'avenir. Car ils peuvent être, ils sont en général au-dessous ou à côté des ambitions inconscientes et profondes, des valeurs d'avenir que le présent est paresseux à sentir et à vouloir. L'objet actuellement intéressant, où le moi actuel s'exprime, peut n'être pas celui où il s'avance vers sa forme normale. L'essentiel, c'est l'avenir, à quoi on nous dit que l'enfant est insensible. L'assurance que le jeu l'y conduit est un postulat. Il est nécessaire que le petit apprenti arrive à l'heure, balaye l'atelier, fasse diligence pour porter un paquet, obéisse au contremaître ou au patron. Ce n'est pas toujours sa joie et son jeu. Il est nécessaire que le jeune paysan se lève de bonne heure, reste seul aux champs avec le bétail pendant des heures, s'habitue à la pluie, au froid, au grand et dur soleil : ce n'est pas toujours l'intérêt présent. Pour acquérir une culture générale il faut étudier autre chose encore que l'objet de son goût, sa marotte, son *hobby*, sans attendre que le reste soit réclamé comme auxiliaire, car on risquerait d'avoir tout à recommencer quand il serait trop tard. On veut que tout problème soit un problème réel, jailli des impulsions de l'enfant et de l'action. Il y aura des problèmes essentiels que l'action actuelle ne proposera pas. On laissera passer le temps d'apprendre les nomenclatures, les langues, les mathématiques, etc.; quand il y faudra revenir il sera trop tard.

Aussi M. Dewey admet-il que « les intérêts doivent être guidés, exercés, non seulement acceptés tels quels, et qu' « il reste un vaste champ où la volonté se formera dans la lutte contre les obstacles et les difficultés ». Mais il a tort sans doute de compter que toujours « les difficultés auront une signification pour l'individu parce qu'il en aperçoit les relations avec ses impulsions et habitudes dont elles entravent le fonctionnement ».

Pour que le moi « fasse front », ou grandisse, il faut que quelqu'un à côté de lui choisisse entre les difficultés ou entre les eux, l'amène à « élargir son horizon », à prendre conscience de soi en face d'un objet nouveau. Voilà l'effort imposé. M. Dewey dit fort bien que « le désir, différent des vagues aspirations et qui implique la conscience du but, ne s'éveille qu'au coup de cloche de l'effort ». Outre qu'un coup de cloche peut ne pas suffire, comment dire après que « l'effort est l'indice d'une tension factice où le moi essaie d'atteindre un but qui ne fait pas partie intégrante de lui-même » ? Si l'avenir ou l'idéal n'est pas encore objet de conscience et d'intérêt, n'est-il pas évident qu'il ne suffit pas de « donner carrière » aux pouvoirs naturels?

Nous voilà revenus à l'effort vide et formel? Pas nécessairement. Car on oublie trop une fonction essentielle, mais singulière, la fonction morale, qui n'est pas un des « derniers intérêts », mais qui est surtout pour l'enfant la soumission à une *autorité*. Il y a dans la pédagogie de M. Dewey d'excellentes formules sur la discipline et la lutte courageuse qu'elle réclame. Mais elle n'est pas tout de suite un « libre exercice » des capacités individuelles, ni la volonté une attitude d'indépendance. Le moi de l'homme ne gagne sa pleine liberté, la liberté morale, que par un effort où il contraint la nature à s'élever en se soumettant à des nécessités supérieures. Notre vrai moi est incessamment au-dessus du moi présent : c'est donc une autorité, personnelle ou non, qui lui commande de l'affranchir et l'y aide, l'engendre à la vie idéale. Ainsi en est-il de l'enfant, qu'on rabaisse et affaiblit en le privant de cette force sous prétexte de le laisser à lui-même. Il a droit à l'autorité, à cette autorité, la seule vraie, qui n'est pas tyrannie ou contrainte dégradante, mais à la fois commandement et amour. Il en sent le besoin quand il prend la main qui, de plus haut, s'offre à lui et l'élève en le rassurant. Mais il faut aussi parfois le prendre d'autorité par la main et lui rendre le service de le faire obéir. Le régime fortifiant peut être agréable : il ne l'est pas toujours et tout de suite.

Le mensonge ne sera donc pas nécessaire pour obtenir le travail. Quand l'intérêt présent suffit à l'étude, qu'on le laisse agir. Mieux encore, la pédagogie nouvelle a raison, qu'on mette toute sa science et son art à l'obtenir par les méthodes actives,

concrètes ou non. Mais l'éducation ne s'arrête pas là, ni l'éducation intellectuelle, ni surtout l'éducation morale. Il faut aller plus loin; et il ne faut pour cela, au lieu de « dorer la pilule », que traduire en acte le rapport normal d'éducation et la supériorité de l'éducateur. Il n'a pas à se dissimuler adroitement ou à se faire pardonner. L'affirmation de cette supériorité est un devoir. L'obéissance qui, normalement, y répond, peut être d'abord pénible; elle est bonne si l'éducateur sait commander ou enseigner, s'il est un père ou un maître. Il est donc normal que l'enfant ou l'adolescent reçoive parfois, souvent même, la science faite, avec une confiance nécessaire aux savants qui l'ont établie, au maître qui la traduit. Il ne saurait la refaire tout seul, la tirer tout entière de son expérience, et elle lui permet de dominer et féconder ses expériences. Toute la géographie ne peut pas s'apprendre en voyageant, et on explore mieux un pays quand on en a d'abord étudié la carte dressée par les savants. De même il est normal que l'enfant reçoive une direction morale. Il est plus tôt qu'on ne veut le dire un être moral, mais il ne se fait pas seul sa règle comme un jeune animal qui trouve dans ses besoins la loi de sa vie : la moralité n'est pas dans la nature; c'est une surnature qui doit s'approprier l'autre.

Là est le fond du débat, sur quoi se divisent deux philosophies ou deux formes de tempérament, et sur quoi il faut conclure. Les théories nouvelles expriment tout un côté de la vérité, et rendent grand service à la pédagogie en l'obligeant à en tenir compte, à sortir des quiétudes de la routine. Mais elles ne sont qu'une partie de la vérité psychologique et pédagogique : elles la faussent en la présentant comme le tout. Elles ne sont pas seules ni vraiment expérimentales et fonctionnelles. L'action et le jeu ont un grand rôle en éducation; ni l'action ni le jeu ne suffisent et ne répondent à toutes les aptitudes de l'enfant. Il y a en lui des capacités intellectuelles qui ne naissent pas de l'action et qui la dominent : ou, si l'on veut, il y a une action intérieure de raison théorique qui va à l'idée sans passer par l'action manuelle. Le jeu sert à l'apprentissage de la vie animale ou spontanée; il est la loi de l'âge puéril, mais il ne vaut pas pour tout l'apprentissage de la vie d'homme et de civilisé. Et l'enfant n'y épuise pas son activité; il ne grandit et ne se sent grandir qu'en dépas-

sant le jeu, sous une loi de raison pratique qui réclame l'effort conscient et voulu du travail. Son vrai moi n'est pas dans le libre mouvement de ses tendances mal accordées; c'est une raison qui se cherche à travers l'action, la pensée, le sentiment, et ne se découvre que grâce à un long effort, grâce aussi au secours et à l'autorité d'autres raisons. L'éducation est l'aide qu'elles lui donnent et qu'il lui faut pour s'affranchir peu à peu des violences ou des paresses de la nature, de la servitude des réflexes, pour devenir autre chose qu'un distributeur automatique, à savoir une personne morale. Donnons donc à l'action tout son rôle en allant d'abord de l'action à l'idée, et au jeu tout ce qui lui revient en allant toutes les fois que ce sera possible et suffisant de l'intérêt à l'effort. Mais ne donnons pas tout à l'action pure, qui ne conduirait pas l'enfant à toute la science dont il aura besoin pour diriger l'action. Et ne donnons pas tout au jeu; il faut souvent aller de l'effort voulu à l'intérêt. Mieux encore : les intérêts ainsi gagnés et conquis sont ceux d'une vie supérieure où l'homme, et déjà l'enfant, ne joue qu'après avoir combattu et s'être vaincu lui-même.

CHARLES CHABOT.

Les Examens
pour l'obtention du Professorat
(1re partie)
et l'admission à l'École de Fontenay.

(*Rapports sur la session de 1917.*)

C'est en juillet 1917 qu'a été appliquée pour la première fois la réforme de l'examen du Certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales et du concours d'admission à l'École normale de Fontenay. Les observations des jurys présentent par suite, pour les futures candidates, un intérêt tout particulier. Nous croyons leur rendre service en publiant les rapports des Commissions

Section des Lettres.

Littérature française.

Examen écrit. — Le sujet de la composition française [1] laissant les aspirantes libres de porter leur choix sur l'auteur du programme qui leur était le plus familier, on pouvait espérer que l'épreuve serait bonne, elle ne l'a pas été.

Les 266 copies corrigées se sont réparties de la façon suivante :

De 0 à 5, 73 copies (27 p. 100); entre 5,5 et 9,5, 110 copies;

---

1. Ce sujet était le suivant : « Des auteurs français de votre programme quel est celui qui vous a laissé les plus fortes impressions, soit en éveillant en vous des idées nouvelles, soit en vous donnant des sensations d'art, soit en exerçant sur votre cœur une inflnence morale? Vous traiterez le sujet au point de vue, intellectuel, esthétique ou moral, qui répondra le mieux à vos tendances personnelles. Vous aurez soin de motiver votre préférence. »

soit, au-dessous de la moyenne, 183 copies (68 p. 100) ; entre 10 et 14,5, 70 copies, dont 12 à la moyenne; entre 15 et 18, 13 copies; soit, au-dessus de la moyenne, 71 copies (26 p. 100).

Ces chiffres sont éloquents; ils attestent l'insuffisance personnelle d'un grand nombre d'aspirantes.

D'autres chiffres manifesteront les effets d'une telle insuffisance.

Sur les 92 candidates déclarées admissibles, 26 seulement avaient obtenu en composition française une note inférieure à la moyenne (encore aucune d'entre elles ne descendait-elle au-dessous de 5), et parmi ces 26, 7 seulement figurent sur la liste définitive.

En fin de compte, aucune candidate ayant obtenu moins de 7 à l'écrit en composition française n'a été reçue à la première partie du professorat, aucune ayant obtenu moins de 9 n'a été reçue à Fontenay.

Les aspirantes doivent comprendre la signification de pareils faits et l'importance de la composition française. Cette importance, qui s'explique sans doute en quelque mesure par la place donnée à l'épreuve dans l'ensemble de l'examen, tient surtout à ce que les qualités de réflexion, d'analyse, d'ordre, d'expression dont la dissertation littéraire est le critérium ont leur prix partout et interviennent dans les autres notes de l'écrit. Ce n'est pas la composition française qui fait recevoir au professorat — est-il besoin de le dire? — mais c'est un présage à peu près certain d'échec qu'une insuffisance en composition française.

Parmi les 13 auteurs inscrits au programme, un seul, Malherbe, a été laissé complètement de côté; Diderot a été choisi 2 fois, Voltaire 5, Molière 6, Vergniaud 7, La Fontaine et Bossuet 10, La Bruyère 12, Rousseau 19, Chénier 25, Racine 49 et Corneille 118. Ces écarts n'ont rien de surprenant. Pour Malherbe, quelques stances et pour Diderot, quelques extraits seulement figuraient au programme; le texte de Voltaire est d'un intérêt très vif, mais un peu sévère, *le Bourgeois gentilhomme* est regardé généralement comme trop connu pour être étudié avec la curiosité qui conviendrait et Vergniaud est ignoré. Parmi les sept auteurs le plus souvent choisis, on est d'abord surpris de trouver La Fontaine à la fin de la liste, au même rang que

Bossuet, au-dessous de La Bruyère; mais c'est qu'ici les préoccupations morales ont primé les impressions littéraires; ainsi s'explique également, au moins en partie, que Rousseau ait été choisi 19 fois. Racine et Corneille viennent en tête, parce que les œuvres dramatiques frappent toujours fortement et Corneille l'emporte de beaucoup parce que les circonstances actuelles ont recommandé d'une façon pressante la lecture d'*Horace*. Il y a lieu de relever que les trois quarts des candidates ont été attiré par des poètes. Chénier est peut-être celui qui a été goûté de la façon la plus sincère, la plus naïve, aussi a-t-il porté bonheur aux aspirantes qui l'ont préféré.

Après avoir constaté qu'en somme les copies répondent aux dispositions naturelles de leurs auteurs, on est d'autant plus frappé par l'embarras et la gaucherie avec lesquels ces préférences sont motivées. Le travail d'analyse et de jugement manque dans la plupart des dissertations : ici, c'est une leçon du professeur qui transparaît, utilisée; là c'est le chapitre d'un manuel d'histoire littéraire; trop souvent, au lieu d'exprimer simplement ce qu'elle a ressenti, l'aspirante semble se demander : « Que convient-il que je dise? Parmi celles qui ont osé parler d'elles-mêmes, quelques-unes sont tombées dans un défaut contraire; elles ont abusé de l'anecdote et de la confidence; en pareille matière la discrétion est de rigueur.

La raison qui fait y manquer, est souvent la même qui empêche d'être personnel : c'est la pauvreté des impressions reçues et le défaut de réflexion. Cependant la culture littéraire exige que la sensibilité vibre fortement sous le contrôle de la raison; elle nous permet de nous découvrir nous-même à la lumière vive des chefs-d'œuvre. Notre littérature nationale, si riche d'observation psychologique, si curieuse de vérité humaine est très propre à faciliter ce travail intérieur et c'est l'office du maître que d'y convier les élèves. Sans demander à des aspirantes, dont beaucoup ont moins de vingt ans, une expérience littéraire étendue, on est en droit d'attendre qu'elles aient compris la valeur des textes mis entre leurs mains et qu'elles aient réagi sous la pensée de l'auteur.

En ce qui concerne la composition, il y a lieu de recommander la simplicité, le naturel. Ces qualités deviennent aisément acces-

sibles quand on possède bien son sujet et qu'on prend intérêt à la conclusion du développement. Si ce terme final reste banal ou vague, l'argumentation par laquelle on y arrive manque toujours de force et d'allure; tantôt on marche au hasard et la dissertation reste décousue; tantôt on essaie de se tromper soi-même par une rigueur apparente, par tout un appareil de subdivision et de résumés qui n'ont rien de commun avec le mouvement spontané de l'esprit.

Quant au style et à la langue il faut rappeler avant tout l'absolue nécessité de la correction. Comment enseignera-t-on le français, si l'on est incapable d'écrire quatre pages sans y laisser de grossières fautes d'orthographe? Certaines copies en comptent plus de dix, celles qui en sont totalement exemptes, sont peu nombreuses.

Ces critiques faites, il convient de rendre justice aux aspirantes qui ne les ont pas encourues, treize copies ont été cotées 15 et au-dessus, dont trois 17, une 17,5 et une 18. Toutes ces dissertations se distinguent par la qualité du sentiment, par la solidité de la pensée, par la valeur de l'expression; elles attestent des personnalités déjà formées.

Examen oral. — L'épreuve de lecture expliquée comporte le coefficient 2; elle a donc été cotée sur 40, 10 points étant attribués à la partie grammaticale, et 30 à la partie littéraire. 90 aspirantes l'ont subie.

L'explication littéraire a donné les résultats suivants : 5 et au-dessous, 2 aspirantes; de 5,5 à 9,5, 12; de 10 à 14,5, 28; soit, au-dessous de la moyenne, 42 aspirantes. De 15 à 19,5, 21, dont 13 à la moyenne; de 20 à 24,5, 21; de 25 à 29, 6; soit, au-dessus de la moyenne, 45 aspirantes.

Toutes les candidates ont été invitées à donner une lecture soignée du texte; elles s'y sont essayées, mais la majorité n'y a point réussi. On lit à peu près convenablement la prose coupée de Voltaire; mais on ne sait rendre ni la phrase ample de Rousseau, ni la période de Bossuet. Quand un texte exigerait, outre l'exactitude de l'articulation, la justesse du ton, il est, le plus souvent, faussé; telle lecture du *Bourgeois gentilhomme* était faite pour laisser à l'auditoire une impression de mélancolie.

On néglige trop fréquemment de rattacher le passage expliqué à l'ensemble qui l'encadre, omission particulièrement grave lorsqu'il s'agit d'une scène dramatique.

On ne tient pas assez compte du temps disponible et l'on n'examine qu'une partie du texte alors qu'il faudrait l'étudier dans son ensemble. On tombe d'autant plus facilement dans ce défaut qu'on répartit mal le commentaire et qu'on s'attarde à des expressions ou à des tournures parfaitement claires. Certaines aspirantes, qui semblent avoir reçu cette habitude de l'École normale où elles sont préparées, divisent régulièrement l'explication en « commentaire littéral » et « généralités ». S'il est naturel d'élucider d'abord le sens précis, il n'est nullement utile de faire succéder des « généralités » à cet examen détaillé; l'exercice tout entier doit avoir pour objet la pénétration de la pensée de l'auteur et le commentaire littéral lui-même ne fait qu'amorcer l'explication d'ensemble qui reste, elle aussi, « particulière ».

Par contre, et pour la même raison, il importe de faire intervenir les connaissances historiques. Le programme n'est pas tellement étendu qu'on n'en puisse éclairer les textes par les quelques notions d'histoire et de biographie nécessaires. Certaines aspirantes confondent Pétrarque avec Plutarque, font de Plaute un Grec et lui attribuent le *Phédon*; d'autres placent le *Discours de la Méthode* soit « aux environs de 1660 », soit « au XVI[e] siècle ». De telles erreurs ne sont pas admissibles et les aspirantes doivent s'attendre à être interrogées avec discrétion, mais avec précision sur la date des grandes époques et des grandes œuvres, toutes les fois que cette connaissance pourra contribuer à l'intelligence des textes.

L'interrogation spécialement grammaticale a suivi et complété l'épreuve littéraire. On s'est appliqué à en exclure toute préoccupation d'érudition. On a veillé à ce que la grande majorité des questions posées intéressât le sens des passages à étudier. Toutefois il est des notions purement grammaticales que doit posséder quiconque a enseigné ou enseignera le français. Or il est arrivé fréquemment que des candidates ne savaient pas, par exemple, expliquer la forme de l'adjectif *grand* dans *grand'mère*, rendre compte de la composition des adverbes en *ment* ou déterminer la valeur négative de *ne* par rapport à *pas* ou à *point*. Notons

encore que la nomenclature grammaticale fixée et imposée par la circulaire ministérielle de 1910 est restée lettre morte pour beaucoup d'aspirantes, même parmi celles qui enseignent. (Si le fait, dans certains cas, n'a de gravité, pour ainsi dire, que du point de vue administratif, il en est d'autres où il est grammaticalement très regrettable.) A première vue, il peut sembler indifférent qu'on dise *passé défini* ou *passé simple*, *passé indéfini* ou *passé composé*; mais il cesse d'en être ainsi quand on entend des aspirantes donner de ces deux temps des explications erronées qu'elles tirent précisément des mots *défini* ou *indéfini*, sur la valeur desquels on n'est jamais venu à bout de s'entendre. Enfin, il est particulièrement fâcheux que plusieurs s'attardent à opposer l'un à l'autre les termes de *verbe actif* et *verbe neutre* alors que *actif* ne peut s'opposer qu'à *passif*.

Des erreurs de ce genre peuvent déjà entraîner des fautes d'interprétation soit sur le sens fondamental, soit sur les nuances délicates d'un texte déterminé. A plus forte raison est-il dangereux de ne pas savoir quelle valeur il faut accorder, sinon toujours dans la langue moderne, du moins dans nos classiques, aux auxiliaires *avoir* et *être* dans des cas comme *il a disparu* et *il est disparu*; de ne pas discerner que le verbe *aller* ne signifie pas la même chose dans : « Il *va* mourir, *allez* porter cet objet et n'*allez* pas me soutenir que... »; de confondre un intransitif comme *je suis descendu* avec un passif comme *il est estimé*; de ne déterminer qu'avec peine la valeur de *si* dans : « Il est *si* bon qu'il pardonne toujours; il n'est pas *si* bon que son frère; dites-moi *si* vous viendrez; *si* cet enfant est intelligent, il n'est pas très laborieux »; de *que* dans : « Il n'a pas tant travaillé *que* l'an dernier, il a tant travaillé *qu*'il est tombé malade »; de *pour* dans : « Il n'a pas assez travaillé *pour* réussir; il travaille *pour* réussir; il a été puni *pour* avoir menti »; etc. On peut en dire autant de l'emploi et de la valeur des modes, de la construction des phrases et en particulier des rapports de l'infinitif, du participe et de l'adjectif avec le sujet, rapports sévèrement réglementés aujourd'hui, autrefois beaucoup plus libres, comme dans : « Allons, rends-le moi sans te fouiller... ». « Et pleurés du vieillard, il grava sur leur marbre.... »

On ne mentionnera ici qu'en passant un autre genre de ques-

tions relatives au vocabulaire. Certes on ne saurait condamner sans appel des aspirantes parce qu'elles se trompent sur certains mots dont le sens a évolué depuis l'époque classique. Beaucoup d'entre elles manquent sans doute des instruments de travail nécessaire. Tout au moins est-on en droit de les juger sévèrement quand, par prétérition, elles laissent à tel mot son sens actuel, si ce sens actuel compromet visiblement la logique, jure avec le ton d'un morceau ou est en contradiction avec l'intention évidente de l'auteur.

Voilà comment a été comprise l'épreuve de grammaire. Voici les résultats qu'elle a donnés. D'une façon générale, les connaissances grammaticales sont sommaires. Elles sont souvent toutes formelles. Même quand la règle est sue, l'esprit de cette règle est ignoré ou méconnu. De là la difficulté avec laquelle les candidates en reconnaissent l'application ou la violation dans les textes qu'elles ont à étudier. Sur 90 aspirantes ayant subi les épreuves orales, 44, c'est-à-dire près de 49 p. 100, ont mérité une note au-dessous de la moyenne. Lorsqu'on songe que ces aspirantes ont été déjà sélectionnées, on ne saurait être satisfait d'une telle proportion.

Morale.

Examen écrit. — Le sujet proposé aux candidates était le suivant : *Du rôle de la famille dans l'éducation morale. Comment la famille peut-elle préparer et compléter l'œuvre de l'école dans cette partie de l'éducation?*

Nous avons corrigé 264 copies qui peuvent se répartir en quatres groupes principaux.

La première série se compose de 63 bonnes copies pour lesquelles les notes varient entre 13 et 17. Parmi ces copies, 9 ont atteint ou dépassé 15; elles sont vraiment distinguées. Avec des différences de degré, toutes les copies de cette première série sont bien écrites et bien pensées. Le style est net, ferme, sobre, souvent nuancé. Le sujet est bien défini. L'analyse des conditions de l'éducation morale dans la famille et dans l'école est poussée assez loin. Toutes ces copies révèlent des esprits clairs, judicieux, vivants, unissant à des qualités de méthode

une ardeur et une sincérité qui relèvent le mérite de leur effort.

Les copies qui forment la seconde série et qui sont au nombre de 54 ont encore une certaine valeur. Les moins bonnes obtiennent la note 12, les meilleures s'élèvent jusqu'à la note 13. On observe dans ces copies, bien qu'à un moindre degré, les qualités signalées dans les copies du premier groupe. Le sujet est encore bien compris. L'analyse est exacte et intéressante. Mais la conception du plan est souvent un peu étroite; des aspects importants du sujet ne sont point aperçus; parfois l'analyse est trop rapide, ou bien certaines idées justes sont présentées avec exagération. Le style est inégal et trahit souvent la pensée. Les candidates qui appartiennent à ce groupe donnent l'impression d'esprits en général intéressants, capables de se développer, mais encore hésitants devant les difficultés qu'ils ont eu le mérite de reconnaître, mais qu'ils ne peuvent pas encore dominer.

Des différences bien tranchées apparaissent entre toutes les copies que nous venons d'apprécier et celles qui composent le troisième groupe. Ces copies qui sont au nombre de 87 atteignent ou même dépassent un peu la note 10 grâce à un certain fond de connaissances et à certaines habitudes un peu extérieures de rédaction. Mais leur valeur est peu élevée. Le développement est en général exact et assez clair, mais superficiel, tantôt touffu ou monotone, tantôt lent ou terne. Le style est le plus souvent correct, mais lourd ou gauche. Les meilleures parmi ces copies restent moyennes, les moins bonnes sont à peine supérieures aux copies qui composent le dernier groupe.

La dernière série se compose de 60 copies dont aucune n'atteint la moyenne. Le sujet est vaguement indiqué, le plan est esquissé grossièrement. Le développement est non seulement superficiel, mais encore très souvent incohérent ou puéril. Le style est ampoulé, banal ou incorrect. Le caractère dominant c'est l'extrême banalité allant parfois jusqu'à la vulgarité des idées et du style. Beaucoup de ces copies ont un caractère tout à fait élémentaire. Elles attestent chez les candidates qui les ont présentées non seulement une rare faiblesse, mais encore la complète ignorance des conditions qui doivent leur permettre d'aborder l'examen avec quelques chances de succès.

En résumé si nous réunissons les deux premiers groupes qui ne sont séparés que par des différences de degré, nous pouvons observer que le concours nous a donné 117 copies bonnes ou assez bonnes, 87 copies moyennes et 60 copies vraiment faibles. L'épreuve écrite de morale qui a permis à un nombre important de candidates de prouver leur valeur atteint un niveau honorable. Nous pensons cependant que le nombre des candidates médiocres ou faibles est vraiment trop grand. Beaucoup trop parmi ces candidates semblent croire que la composition de morale se réduit à l'amplification de quelques lieux communs. Puisque l'examen comporte l'étude d'un programme défini de morale, elles devraient comprendre que l'épreuve écrite demande une préparation sérieuse, certaines connaissances, un certain degré de réflexion et enfin les mêmes habitudes de méthode, les mêmes qualités d'ordre, de précision et de correction qui sont requises dans toutes les autres épreuves écrites du concours.

Examen oral. — Les épreuves orales nous ont paru moins inégales et supérieures pour l'ensemble à l'examen écrit. Elles ont consisté en interrogations, portant sur les sujets de morale inscrits au programme.

Ces interrogations ne sont pas précédées de préparation. Il en a été décidé ainsi, après mûr examen, dans l'intérêt même des candidates. Si nous leur laissions quelques minutes pour préparer leur réponse, inévitablement elles emploieraient ce temps à faire appel à leur mémoire; or nous ne saurions trop insister sur ce point : c'est la clarté des idées, c'est la rigueur du raisonnement, ce sont la sincérité et l'élévation ou la profondeur de la réflexion qui seules importent. Le conventionnel et le livres que, partout à éviter, sont en morale, intolérables. De plus, ces réponses ainsi préparées deviendraient de véritables petites leçons : or il a semblé essentiel de ne pas s'écarter de la méthode interrogative ou dialoguée, beaucoup mieux adaptée à l'objet spécial de ce concours, qui est de découvrir des aptitudes. La première expérience a d'ailleurs été heureuse. Il y a eu beaucoup de bonnes épreuves, quelques-unes ont été excellentes. Les aspirantes guidées par l'examinateur, préservées par lui des erreurs de sujet, cause si fréquente d'échecs dans les leçons,

invitées à donner leur pensée personnelle, ont souvent montré les qualités essentielles que nous cherchions. Sur 90, 41 ont obtenu une note supérieure à 12, ce qui, pour la première année d'un régime nouveau, est un résultat remarquable.

C'est donc seulement un progrès dans le même sens que l'on peut souhaiter : la lutte constante contre l'à peu près et le verbalisme, l'effort de la raison vers la lumière, la sincérité parfaite du sentiment.

D'une manière générale le régime d'examen qui vient d'être inauguré et qui donne à la morale un programme et un rôle bien définis nous a paru apte à favoriser une meilleure sélection et il a produit, dès cette première expérience, des résultats qui donnent le meilleur espoir dans l'avenir du concours.

Histoire.

Examen écrit. — Dans l'ensemble, ces épreuves n'ont pas donné un résultat très satisfaisant. La moyenne des notes attribuées aux candidates est inférieure à 9 ; elle est de 8,40. 18 copies seulement, sur 264, ont mérité une note supérieure à 12, et nous n'avons pu donner 15 qu'à trois concurrentes. 71 copies ont été notées de 10 à 12 ; 144 de 6 à 10 ; 32 au-dessous de 6.

Le sujet proposé était le suivant :

Expliquer, commenter et apprécier le mot de l'historien allemand Ranke qui disait en 1870 : « Nous faisons la guerre à Louis XIV ».

Peu de candidates ont compris qu'il ne s'agissait pas seulement de rappeler la politique de Louis XIV envers l'Allemagne et les princes allemands, mais qu'il convenait aussi de montrer ce que la France de Louis XIV lui-même personnifiait aux yeux des Allemands du XIX[e] siècle. L'histoire de la formation de l'unité allemande depuis 1815 tient dans beaucoup de copies une place exagérée. L'appréciation, c'est-à-dire le jugement critique de la formule de Ranke, est en général très faible, sans perspicacité ni pénétration. Les compositions les mieux notées sont celles où les faits essentiels ont été exposés avec exactitude et où la pensée de Ranke semble avoir été au moins entrevue dans son sens le

plus large. Nous avons souvent donné la moyenne à des copies banales, sans personnalité ni distinction, parce qu'il ne s'y trouvait pas d'erreurs ni de lacunes trop graves.

Il nous paraît surtout nécessaire d'attirer l'attention sur la tendance, très visible chez un grand nombre de candidates, à porter sur les faits de notre histoire des jugements empreints d'une injuste sévérité. Aucune épithète ne paraît assez rigoureuse pour stigmatiser la dévastation méthodique du Palatinat ou la Révocation de l'Édit de Nantes. Les candidates semblent ignorer totalement que pendant la guerre de Trente ans les armées de Tilly et de Wallenstein ont commis dans toute l'Allemagne infiniment plus de violences, de pillages et d'horreurs que les troupes françaises dans le Palatinat ; que l'incendie d'Heidelberg ne fut qu'un jeu d'enfant comparé aux *Noces de Magdebourg*, froidement autorisées par Tilly ; et que, contrairement aux affirmations des historiens allemands, le souvenir de cette dévastation avait à peu près disparu dans les régions rhénanes avant la fin du XVIIIe siècle, puisque les Français y furent accueillis avec enthousiasme sous la Révolution. De même, dans leur appréciation de la Révocation de l'Édit de Nantes, dont beaucoup de candidates ont fait un grief tout à fait justifié des Allemands contre Louis XIV, elles ont purement et simplement oublié que par la Révocation Louis XIV établissait dans son royaume exactement le même régime qui avait été créé dans les divers États de l'Allemagne par les traités de Westphalie : ces traités, en effet, loin de proclamer la liberté de conscience individuelle, accordaient à chaque prince le droit d'imposer à ses sujets sa propre religion. Faire des Allemands, en particulier de l'électeur de Brandebourg, les champions de la tolérance religieuse au XVIIe siècle contre Louis XIV le fanatique et le persécuteur, c'est dénaturer, au détriment de la France et au profit de l'Allemagne, la vérité historique.

Ce qui n'est pas moins frappant que ces erreurs de jugement, c'est l'appréciation portée par plusieurs candidates sur le rôle et la place de Louis XIV dans notre histoire. Celles-là même qui ont compris la portée générale du mot de Ranke ont souvent commis un véritable contresens d'interprétation. Ce que Louis XIV personnifie à leurs yeux, c'est le despotisme politique, la tyrannie

de l'ancien régime. Louis XIV, pour elles, est le type du monarque absolu, de l'autocrate, ennemi de toutes les libertés. Un tel souverain ne pouvait que provoquer la haine des peuples modernes. Très peu de concurrentes ont osé dire que le nom de Louis XIV évoque une période pendant laquelle la France a été sans contestation possible la première nation de l'Europe et du monde. Pendant près d'un siècle, le génie français a rayonné du plus vif éclat. Il s'est imposé à l'admiration des autres pays. Partout on l'a imité, on s'est inspiré de lui. Et c'est bien là ce que les Allemands du XIXe siècle ne pardonnaient pas à notre patrie. Le mot de Ranke exprime cette jalousie rétrospective, faite à la fois de haine contre tout ce qui est grand et d'impuissance à y atteindre soi-même, cet orgueil hargneux et vindicatif, qui sont parmi les traits essentiels de la race allemande.

Cette partie du sujet a été négligée par la très grande majorité des concurrentes, précisément parce que pour elles Louis XIV n'est qu'un affreux tyran. Elles ne savent pas, elles ne comprennent pas que la France de l'ancien régime a connu des périodes de grandeur et de gloire, que précisément le règne de Louis XIV est une de ces périodes.

Cette erreur de jugement, ce défaut d'impartialité, ces tendances étroites et injustes nous paraissent d'autant plus graves que la plupart des candidates appartiennent déjà au personnel enseignant. Faut-il croire que les idées, exprimées dans leurs compositions, inspirent leur enseignement ? Nous voulons croire que non. S'il en était autrement, il faudrait redouter qu'un tel enseignement ne donne aux élèves de nos écoles des notions inexactes sur l'histoire de notre pays, sur la continuité à travers les siècles de notre tradition nationale, sur la beauté et la noblesse du rôle que notre patrie a toujours joué. Certes, la France a commis des fautes au XVIIe siècle. Louis XIV n'est pas à l'abri de la critique, non plus que François Ier au XVIe siècle, non plus que Napoléon à l'aube du XIXe. Mais il appartient aux Français, il appartient tout spécialement aux maîtres de la jeunesse de montrer que la critique juste et mesurée ne doit pas tomber dans le dénigrement systématique, et que, s'il nous convient de reconnaître loyalement les erreurs de ces souverains, nous avons le droit de mettre en lumière tout ce qu'ils ont fait de grand et

de noble, tout l'éclat et toute la puissance que leur gouvernement et leur politique ont valus à notre pays.

Examen oral. — Les épreuves orales d'histoire ont consisté en interrogations. Chaque candidate tirait au sort une question. Les questions posées avaient été choisies pour la plupart faciles et très larges. Les résultats des épreuves sont pourtant demeurés médiocres. La moyenne générale des notes données n'a pas dépassé 9 sur 20. 10 candidates seulement ont mérité des notes supérieures à 12; 32 ont été notées de 10 à 12, 35 de 6 à 10, et 12 au-dessous de 6. Les réponses se réduisaient trop souvent à des phrases vagues; les faits précis étaient ignorés. Nous avons constaté avec regret que les grands événements de politique extérieure et d'histoire coloniale n'attiraient pas suffisamment l'attention des aspirantes.

Il est permis de se demander si le procédé de l'interrogation immédiate ne gagnerait pas à être légèrement modifié, et s'il n'y aurait pas avantage à donner aux candidates un court délai, d'un quart d'heure par exemple, entre le tirage au sort de la question et l'épreuve elle-même [1].

Géographie.

Examen écrit. — Le sujet [2] était de ceux sur lesquels aucune candidate ne pouvait rester absolument à court. L'ensemble de la composition s'est donc tenue un peu au-dessus de la moyenne, sans presque aucune composition tout à fait nulle, mais aussi sans beaucoup de copies dénotant une véritable intelligence des réalités vivantes de la géographie.

Les formules toute faites et banales n'ont pas manqué, non plus que les données statistiques, plus ou moins exactes et plus ou moins récentes.

Ce qui a fait défaut davantage, c'est le sens de ce qu'est une

1. Le jury a décidé de donner satisfaction au vœu formulé par les examinateurs d'histoire : les candidates sont donc averties que, l'an prochain, un quart d'heure de préparation leur sera accordé. (Note du président.)

2. Le blé et la vigne en France dans leurs rapports avec les différentes natures du sol et les variétés du climat.

culture, et, par exemple, des différences profondes entre celle d'une herbe annuelle comme le blé et d'une liane vivace comme la vigne.

C'est l'intelligence des associations culturales nécessaires, comme celle du blé et de la betterave, qui a fait de la betterave moins la concurrente que l'adjuvante du blé, dont elle a plus accru les rendements qu'elle n'a diminué les surfaces, partout où elle a été introduite, parce que partout elle a perfectionné les procédés généraux de culture.

C'est la connaissance de ce qu'est le sol cultivable, la terre, confondue neuf fois sur dix avec le « terrain » géologique, et désignée presque toujours par les épithètes de primaire, secondaire ou tertiaire, de jurassique ou de crétacé, sans le moindre soupçon que, sous ces épithètes de date puissent se cacher les différences de nature et d'aptitude agricole les plus profondes.

C'est surtout la notion juste des conditions générales du climat et de l'opposition fondamentale en France de la petite région de climat méditerranéen, avec le reste du pays, où les différences d'altitude, de latitude et de longitude ne déterminent que des variétés d'un même climat caractérisé par la possibilité de la pluie en toutes saisons. Faute de cette notion, le développement sur la vigne a été le plus uniformément faible et aussi de la manière la plus uniforme. Certes les connaissances indispensables aux marchands de vin sont très répandues, et je n'en fais peu fi, bien que j'aime assez peu la tyrannie des étiquettes de grands vins, Pomard ou Château-Margaux sur la mémoire de jeunes filles destinées généralement à ne les point goûter; mais j'aimerais mieux qu'un plus grand nombre de candidates eût su que la vigne est une plante de climat méditerranéen, et eût construit sa composition sur cette idée, en montrant et les différences de rendement et la variété des adaptations de la culture aux variétés du climat non méditerranéen, depuis les plaines du Toulousain, jusqu'aux coteaux de la Champagne et aux terres de la région du Nord.

Rien de tout cela n'est ni bien compliqué ni bien difficile; mais cela demande des dispositions d'esprit autres que celles avec lesquelles on aborde d'ordinaire les questions de géographie économique. Ces dispositions qui ne s'acquièrent que par un

peu de familiarité avec la géographie générale, je ne les ai trouvées que chez un tout petit nombre de candidates.

Je dois noter que la forme m'a paru plus soignée que dans les concours antérieurs : il y a eu certainement un souci plus vif de composer et d'écrire. Et aucune thèse sur la décadence de l'orthographe ne saurait s'appuyer sur cette composition de géographie.

Examen oral. — La valeur des épreuves orales de géographie a été légèrement supérieure à celle des épreuves d'histoire. Ce n'est pas qu'elle ait été satisfaisante. La moyenne générale n'a pas atteint 10 sur 20; elle a été de 9,70. 14 notes ont été supérieures à 12; 34 s'échelonnent entre 10 et 12, 37 entre 6 et 10; 4 seulement ont été inférieures à 6.

Toutes facilités ont été pourtant assurées aux candidates. Un atlas était mis à leur disposition. Elle y trouvaient les éléments essentiels de la question qu'elles avaient à traiter. Certains incidents de l'examen nous ont prouvé que, sans le secours de l'atlas, les réponses auraient été probablement très faibles. Ainsi une candidate, interrogée sur la mer Baltique et invitée à nommer, après avoir fermé l'atlas, quelques ports allemands sur la Baltique, n'a pu nommer que... *Brême!!* La nomenclature géographique est trop souvent négligée. Les idées générales, que les candidates exposent, manquent presque toujours de ce fondement indispensable que constituent les faits concrets. Ici, comme en histoire, nous avons remarqué que les aspirantes se contentaient trop aisément de phrases vagues et d'abstractions fragiles. Pour remédier à ce grave inconvénient, il serait peut-être bon de prévenir les candidates qu'il ne sera plus mis d'atlas à leur disposition, mais qu'elles seront autorisées à dessiner au tableau un croquis, quand la question le comportera. Un délai de quelques minutes pourrait leur être accordé à cet effet [1].

1. Après délibération, il a été décidé par le jury que, l'an prochain, l'interrogation débutera par quelques questions auxquelles les candidates auront à répondre sans recourir à l'atlas; un croquis pourra leur être demandé. Puis, après cette première partie de l'épreuve, l'atlas sera ouvert et la candidate invitée à prouver qu'elle sait lire une carte et en commenter les indications. (Note du président.)

LANGUES VIVANTES.

Examen oral. — La suppression de la composition écrite à l'examen du professorat (lettres) faisait redouter un abaissement du niveau des langues vivantes.

Or il n'était nullement dans l'esprit des réformateurs, qui n'ont laissé subsister qu'une lecture expliquée orale, d'affaiblir en quoi que ce soit la valeur de l'épreuve. On a voulu simplement lui donner un caractère pratique qui répondît mieux aux exigences sociales de l'époque actuelle.

D'ailleurs, malgré l'inexpérience des candidates un peu déroutées par cette transformation, les résultats ont été satisfaisants dans l'ensemble, au moins pour ce qui conserne la langue anglaise.

Sur 92 admissibles, 21 seulement ont eu des notes inférieures à la moyenne, 6 ont eu la note 10, 26 ont atteint les chiffres de 14, 15, 16 et 17. Remarquons que parmi ces dernières la plupart avaient fait un séjour à l'étranger.

L'épreuve d'allemand a été plus inégale. Les notes moyennes surtout ont fait défaut. Pour quelques candidates il a fallu descendre jusqu'aux notes 6, 5 et même 4. Et il est à remarquer que les élèves des lycées mêmes, autrefois bien supérieures aux normaliennes dans l'étude des langues, ont été cette année très au-dessous de leurs compagnes des années précédentes.

Il n'est peut-être pas inutile de préciser la nature de l'épreuve de langues vivantes à cet examen :

Le programme comprend pour chaque langue un prosateur et des poètes. Chaque candidate sera interrogée sur deux textes, l'un en prose l'autre en vers. L'un fera l'objet d'un court résumé ; sur l'autre portera l'explication, partie essentielle de l'épreuve. C'est elle qui a été le plus faible et l'occasion de digressions ou de remarques trop générales.

Après avoir dégagé les idées essentielles du passage déterminé, l'avoir replacé dans l'ensemble, en avoir indiqué le caractère général, l'aspirante devra faire les observations que lui suggèrent le vocabulaire et la syntaxe. Le savoir-faire de la candidate se manifestera dans le choix et le groupement judi-

cieux de ces remarques. La traduction, conclusion nécessaire de cette épreuve, parce que seule elle renseigne avec précision sur les connaissances de l'aspirante, devra tout en étant rigoureusement exacte présenter une certaine tenue littéraire.

Nous recommandons aux futures candidates de préparer leurs auteurs avec soin et de ne pas attendre, pour se mettre au travail, la période qui sépare l'examen oral de l'écrit, comme il a dû arriver à certaines d'entre elles, cette épreuve orale unique devant justifier de la connaissance précise des textes inscrits au programme et d'une certaine aisance dans le maniement de la langue.

Section des Sciences [1].

Pédagogie.

Ces compositions sont en général très faibles [2] et je ne parle pas seulement de la forme qui est très négligée, souvent incorrecte. C'est le fond qui importe le plus : or les candidates commettent dans leur préparation deux erreurs fondamentales qu'il conviendrait de leur signaler.

La première est de croire que le programme nouveau ne leur a pas imposé une préparation nouvelle. Auparavant elles acquéraient des notions générales de psychologie dont elles tiraient, tant bien que mal, les conséquences ou applications pédagogiques. Or c'est maintenant la pédagogie qui a passé au premier plan. Il faudrait qu'elles en fussent bien persuadées. Dans les copies de juillet dernier les considérations psychologiques sur l'attention étaient souvent assez satisfaisantes, parfois même intéressantes. Mais sur l'éducation de l'attention, sur les procédés pédagogiques qui peuvent l'éveiller ou la soutenir, nous

1. Voir les sujets de compositions dans la *Revue Pédagogique* de septembre 1917, p. 295 et suiv.

2. Sur 192 copies, 46 seulement, c'est-à-dire le quart à peine, ont obtenu la moyenne ou plus de la moyenne. Une copie a mérité 16, une 15 1/2, quatre 15. Sur 41 admissibles, 11 seulement ont la moyenne ou plus de la moyenne. La note 16 et la note 15 1/2 sont restées parmi les notes des admissibles, mais trois 15 ont disparu.

n'avons trouvé que des improvisations sans valeur ou des banalités lamentables.

La seconde erreur est de penser que la dissertation de pédagogie est une rédaction plus ou moins fidèle et impersonnelle des cours suivis pendant l'année. On est frappé de l'effort de mémoire, souvent malheureux, que font les candidates. Elles croient avoir très bien réussi lorsqu'elles ont reproduit un manuel; et, comme le même manuel leur sert à presque toutes, les copies se ressemblent de déplorable façon. Il faudrait leur rappeler que rien ne vaut un effort de réflexion, de jugement et que la personnalité dans la pensée et dans le style est ce qui classe aux premiers rangs les candidates intelligentes. Il faut se distinguer pour être élue. Mais, d'autre part, j'aperçois le danger et on ne saurait trop leur conseiller d'éviter de se singulariser en remplaçant des connaissances acquises, qui ont et garderont toujours leur valeur, par des vues très personnelles sans doute mais risquées et irréfléchies. Après s'être asservies trop étroitement aux manuels et aux cours, il ne faudrait pas qu'elles en vinssent à les dédaigner. Qu'elles s'inspirent de leur cours, au lieu de le reproduire, et qu'après l'avoir *compris* et *pensé* elles en retiennent les idées pour les exprimer avec concision, avec vivacité, avec fermeté, voilà ce que nous voudrions obtenir, et ce que nous trouvons trop rarement.

Mathématiques.

a) Arithmétique et Algèbre.

Examen écrit. — L'épreuve écrite d'arithmétique et d'algèbre portait sur les fractions. On voulait voir surtout si les candidates comprenaient bien que tout problème relatif à des fractions se ramène à un problème relatif à des entiers, problème pour la solution duquel on doit s'interdire absolument de revenir à des fractions. Les meilleures copies sont celles des candidates qui ont observé cette règle. Quelques-unes, en bien petit nombre, suivant exactement les indications de l'énoncé, ont tout d'abord déterminé l'entier qui était demandé et ont ensuite calculé facilement la fraction complémentaire. D'autres, peu nombreuses,

ont trouvé simultanément l'entier et la fraction en exprimant la division par la formule où intervient le reste. Quelques candidates ont fait un raisonnement exact en opérant sur des fractions sans ramener aux entiers. Mais, en général, celles qui ont procédé ainsi ont présenté les choses d'une façon peu nette. Dans beaucoup de copies on note la confusion que les élèves font entre l'idée de division et l'idée de fraction. Un certain nombre de candidates ont mal compris ce mot : fraction complémentaire, qui figurait dans l'énoncé. Toutes les fois que l'interprétation adoptée n'était pas absurde, on a coté en adoptant le point de vue de l'élève. Ajoutons que trop de candidats se présentent après une préparation insuffisante : elles auraient quelque honte si l'on publiait leurs copies sous leur nom.

Examen oral. — En ce qui concerne l'examen oral, les candidates font, en général, assez bien les calculs d'algèbre élémentaire. On constate encore de l'hésitation au sujet des fractions irréductibles. Pour les diviseurs ou les multiples communs à plusieurs nombres, les élèves n'ont pas suffisamment l'habitude de chercher du premier coup tous les diviseurs ou tous les multiples communs — elles n'ont de sollicitude que pour le plus grand commun diviseur ou le plus petit commun multiple.

b) Géométrie.

Examen écrit. — La composition en géométrie comprenait deux parties : dans la première il y avait une démonstration et un calcul à faire; dans plusieurs copies, cette première partie a été assez bien traitée. Dans la seconde partie on demandait un lieu géométrique; très peu de candidates ont répondu convenablement à la question. Il faut noter une copie qui a mérité le maximum; la candidate qui a rédigé cette copie a d'ailleurs obtenu également la note maximum en arithmétique. L'ensemble des copies est médiocre et pour quelques-unes c'est presque la nullité.

Examen oral. — A l'oral, les réponses appellent quelques critiques sérieuses. Les candidates qui connaissent la formule

de Chasles et la relation fondamentale $\overline{AB} = \overline{OB} - \overline{OA}$ sont l'exception. Elles n'ont pas l'habitude de rapporter les points d'une droite à une *origine*. La plupart des candidates ignorent qu'il y a deux espèces d'égalité ou de similitude des figures planes suivant qu'il y a concordance ou discordance de l'orientation des angles homologues. Elles ignorent presque toutes la notion simple et commode des couples de droites antiparallèles. Dans la composition de géométrie, les couples de droites BC, B'C' et AB, AC sont antiparallèles ; de cette remarque découlait une démonstration intuitive de l'égalité des côtés AD, AE du triangle ADE ; aucune candidate ne s'en est aperçue.

Les candidates ne savent pas rattacher l'idée de mesure à celle de rapport. On confond l'idée de rapport et celle de fraction. Si, pour simplifier on ne considère que des nombres, le rapport de a à b peut être noté $a : b$. C'est ainsi qu'on écrivait autrefois une proportion sous la forme $a : b :: c : d$, ce qu'on lisait a est à b, comme c est à d. Il faut démontrer par exemple que $3 : 5 = \frac{3}{5}$; les candidates n'ont pas l'air de s'en douter.

On engage vivement les élèves et leurs professeurs à lire attentivement les programmes et à se pénétrer de leur esprit.

Physique.

L'épreuve de physique appelle de très sérieuses observations. Les parties de la physique sur lesquelles les candidates seront interrogées jusqu'à nouvel ordre, ne doivent plus être enseignées à celles qui auront réussi. Ces jeunes filles seront supposées en état d'enseigner ces matières, aucun nouvel examen ne les obligera à approfondir leurs connaissances. Or ces connaissances paraissent superficielles : l'étude du programme semble comprise comme une succession de *petites leçons de choses*. Quelle qu'en soit la cause, les candidates ne semblent pas se douter que la physique ne se borne pas à la description de phénomènes et qu'elle est une science de mesure et de raisonnement. A quoi peut servir de connaître l'*énoncé* relatif à la composition de deux forces concourantes, comme une réponse à une question de

catéchisme, si l'on ne sait décrire *convenablement* une expérience de contrôle un peu soignée et si l'on ignore que le travail de la résultante est la somme des travaux des composantes. Les candidates ne se doutent pas qu'avant d'employer un instrument quel qu'il soit, il faut savoir le contrôler et que ce contrôle (par exemple pour la balance, pour les vases destinés à l'étude de la dilatation des liquides, etc.) se réduit à une expérience des plus simples mais qui exige un peu de méthode et de soin dans l'exécution.

En interrogations et surtout en manipulations, l'examinateur a pu s'assurer que plusieurs candidates n'ont jamais fait une lecture du baromètre (et cependant toutes les écoles normales doivent posséder un baromètre). On ne saurait imaginer toutes les mauvaises manières de placer le curseur de repère qu'on va employer — seule la bonne manière est ignorée — et cependant de nombreux traités de physique offrent une jolie figure, très explicite. D'autre part, presque aucune candidate n'a l'air de soupçonner (dès qu'il s'agit d'une lecture de mercure dans un tube) que pour mesurer une longueur il faut savoir où sont ses deux bouts. Une petite discussion instructive, classique s'il en fut, sur les lectures à faire pour avoir le centième ou le millième dans la mesure de la dilatation absolue du mercure, paraît totalement ignorée. Pour mesurer une chaleur spécifique on a vu lire à 1° près, sur un thermomètre gradué en dixièmes, une élévation de température de 3°. En revanche aucune des candidates qui avaient en mains ces thermomètres n'a soupçonné qu'il était possible et utile de lire le quart de division, c'est-à-dire le quarantième de degré. Presque aucune ne paraît savoir qu'il y a plus d'un siècle qu'on a *mesuré* les tensions de vapeur d'un grand nombre de liquides et de l'eau en particulier (ce qui n'est pas sans intérêt pour la météorologie et pour l'industrie) en fonction de la température. Mais il faut tout de même qu'elles y fassent allusion en parlant de la rosée et de la machine à vapeur.

Pour tout le programme, on se contente de la leçon de choses. Quel que soit le phénomène qu'on étudie, après la partie descriptive qui a, certes, son importance, il est indispensable, surtout quand des propriétés nouvelles entrent en jeu, de montrer comment on arrive à *isoler* le phénomène, c'est-à-dire à

être maître de toutes les circonstances qui le détermine, et en conséquence, de le mesurer. Il faut acquérir la connaissance des phénomènes dont la mesure précise est facile parce que l'isolement est presque complètement réalisable. C'est le propre des phénomènes mécaniques où le frottement est la seule cause perturbative importante. Les phénomènes thermiques sont bien plus difficiles à isoler. Il est donc indispensable, dans une mesure soignée, d'apprendre comment on tient compte des inévitables défauts d'isolement.

En résumé ni comme connaissances, ni comme technique, les candidates ne paraissent préparées à être de bons professeurs de physique très élémentaire.

Chimie.

Examen écrit. — Le sujet comportait une question de cours et un problème très simple relatif à cette question. On peut reprocher à la grande majorité des candidates de ne pas savoir traiter un sujet avec méthode. Les faits importants et les détails insignifiants sont mis sur le même plan; il semblerait que le but soit de noircir le plus de papier possible, en accumulant des faits trop souvent en dehors du sujet.

Quant au problème, les résultats sont encore plus mauvais. Il s'agissait d'établir la formule de l'eau oxygénée en se fondant sur une expérience définie par des données numériques; un grand nombre de candidates ont débuté ainsi : « La formule de l'eau oxygénée est, comme chacun sait, H^2O^2, etc. », de telle sorte que le problème étant résolu, les données numériques n'avaient plus aucune raison d'être.

Interrogations. — Un grand nombre de réponses ont été très satisfaisantes. Quelle est la raison du contraste entre cette épreuve et la précédente? Une candidate ayant 4 à l'écrit a mérité 14 à l'oral. Peut-être cette différence tient-elle à ce que, dans cette seconde épreuve, l'interrogation a surtout pour but, non pas de s'assurer si la candidate connaît plus ou moins de détails, mais seulement si elle est en état de comprendre la chimie.

Manipulations. — Cette épreuve accuse beaucoup d'inégalités

entre les candidates, suivant les centres où elles ont fait leurs études. Dans certains centres, les manipulations indiquées au programme avaient déjà été exécutées par les candidates, tandis que celles qui n'avaient reçu aucune initiation contemplaient avec stupeur leur burette graduée et leur boîte à réactifs. *Quand l'organisation des manipulations aura été rendue générale dans les établissements où l'on prépare au certificat, cette épreuve sera l'une des plus utiles pour fixer la liste d'admission.*

Sciences naturelles.

Examen écrit. — La composition écrite a été médiocre dans son ensemble; 30 p. 100 des candidates ont obtenu la moyenne, avec deux sujets faciles qui n'exigeaient qu'un peu de réflexion et de méthode.

La préparation à l'examen est, en général, mal orientée; on fait presque exclusivement appel à la mémoire des manuels, des résumés ou des schémas erronés dont les compositions reproduisent fidèlement le texte et les fautes. En voici un exemple : A propos de la dentition chez les ruminants, on fait remarquer que les canines font défaut chez les ruminants ayant des cornes pour instrument de défense. Mais elles existent chez les ruminants sans cornes et représentent des instruments de défense, et l'on cite à l'appui le chameau! Cette grave erreur se trouve dans plus de 100 copies d'origine variée. On désire voir disparaître ces pratiques fâcheuses et diriger la préparation des candidates vers l'examen des objets et des êtres, le recours aux livres ne servant qu'à compléter les données acquises par l'examen personnel.

Interrogations. — Les épreuves orales, quoique meilleures après la sélection opérée par l'examen écrit, ont révélé le même défaut : exagération de la mémoire livresque et ignorance des faits d'observation les plus élémentaires sur les questions indiquées au programme. Qu'il s'agisse de la description d'un animal ou d'une plante, de la relation d'un phénomène journalier, on s'aperçoit pendant l'interrogation que la candidate

cherche toujours à retrouver dans sa mémoire encombrée la page du livre où la question est traitée.

Épreuves pratiques. — Les épreuves pratiques, introduites pour la première fois dans l'examen ont été, d'un commun accord entre les examinateurs, réduites à la détermination d'échantillons et à la description de l'un d'eux. Les résultats, passables dans l'ensemble, ont été bons pour la moitié des candidates : ce n'est pas suffisant. En résumé, *faiblesse générale des épreuves due à une préparation défectueuse.* Il est indispensable d'inviter les candidates à mettre tous leurs soins à *s'exercer à la partie pratique de l'examen* et à apprendre à lire dans la nature plutôt que dans les manuels.

Dessin.

Les aspirantes avaient à dessiner quatre croquis sur une demi-feuille Ingres. Plusieurs ont dessiné leurs *quatre* croquis sur *deux* feuilles. Les croquis deviennent alors des esquisses ne répondant plus au programme. D'autre part si ce fait se multipliait, il pourrait entraîner des erreurs et des confusions.

Plusieurs aspirantes n'ont pas exécuté le croquis d'après un moulage de la collection des écoles normales (Rosace), parce que ce modèle manquant dans l'Académie où elles ont composé, on a purement et simplement supprimé cette épreuve. Dans d'autres Académies où le même cas se présentait, on a pris l'heureuse initiative de remplacer le modèle manquant par un autre.

Epreuve de perspective. — Les candidates avaient à représenter une expérience de chimie. Cette épreuve doit prouver que les aspirantes sont exercées à dessiner au tableau noir pour illustrer leurs leçons de sciences, et qu'elles sont capables d'appuyer leurs démonstrations sur des schémas et des croquis rapidement exécutés. Il ressort de l'examen de cette épreuve que l'on n'est pas partout pénétré de son importance. Deux aspirantes l'ont supprimée, d'autres ne l'ont pas comprise. Mais plusieurs ont présenté de bons et intéressants croquis. En résumé, 9 aspirantes ont eu le maximum 5, 48 la note 4, 85 la note 3, 26 la note 2 et 6 la note 1. Un progrès sensible a été réalisé.

La Plante. — Cette épreuve est, en général, la plus faible. Elle dénote un sens de l'observation peu développé chez un grand nombre d'aspirantes : il semble qu'elles aient peu dessiné d'après nature. Nombre de croquis manquent de vie et de sensibilité. Il y a un grand progrès à chercher de ce côté en combattant le travail de simple copie pour développer le sens de l'observation par l'étude sincère de la nature. On souhaiterait qu'avec un sentiment plus sincère et un sens d'observation plus développé on fît davantage preuve de goût personnel, d'entraînement et d'aptitude à une meilleure connaissance de la forme et de la couleur.

Les procédés d'exécution eux-mêmes ne sont pas toujours appropriés aux proportions, à l'aspect, à la couleur des choses à représenter, enfin la présentation des quatre croquis pourrait être plus agréable dans son ensemble.

Section des Lettres et Section des Sciences.

Travail manuel.

1° *Épreuve de couture.* — Les travaux des aspirantes ont été assez bons, en moyenne. On peut signaler quelques pièces très bonnes, de jolis jours fins et solides, des coutures soignées. La *marque* a été moins bonne; beaucoup de candidates n'ont pas tenu compte de l'aspect de l'envers. La couture rabattue au point de chausson n'a pas été comprise, en général, et certaines aspirantes semblent même en ignorer l'usage. Il faut signaler aussi que quelques travaux n'ont pas été achevés dans le temps accordé aux candidates.

2° *Questions pratiques sur le nouveau programme.* — Cette partie de l'examen a surpris bien des candidates dont le trouble était évident et ne s'expliquait que par la nouveauté du programme. Nombre de candidates avaient dû préparer en hâte certaines parties de ce programme.

S'il y a eu quelques bonnes réponses, par contre beaucoup d'inexpérience et de manque de pratique se sont révélés. Les aspirantes interrogées sur la dentelle et la broderie ont mieux

répondu, en général, que celles qu'on a interrogées sur le tricot, le crochet, le point de boutonnière. Il y a là une tendance fâcheuse à réformer. Il faut encore ajouter que la plupart des candidates ignorent le nom des étoffes employées le plus ordinairement en lingerie.

Économie politique, enseignement ménager, puériculture.

Ces matières figurant pour la première fois au programme, un certain nombre de candidates se sont montrées insuffisamment préparées. Il est équitable de tenir compte dans une certaine mesure, de cette circonstance pour expliquer quelques réponses qui ont décelé une sérieuse méconnaissance de notions importantes de la vie féminine.

Le programme correspond, dans ses parties essentielles, aux nécessités de cet enseignement spécial. Toutefois, les notions fondamentales que doit posséder toute femme dans son ménage (établissement du budget familial, préparation des aliments, etc.) ont semblé insuffisamment répandues, et chose plus grave, il en a été de même pour les moyens propres à réduire la mortalité infantile.

Nous ne voulons pas donner à l'enseignement ménager, pas plus qu'à la puériculture, une place prépondérante dans les préoccupations des aspirantes; cependant il est indispensable de voir, au delà des candidates, la masse des bénéficiaires de cet enseignement.

Les futurs professeurs doivent donc être convaincus de l'importance des questions traitées, afin de pouvoir, à leur tour, convaincre les institutrices qu'elles sont appelées à former et qui répandront ces principes salutaires dans les villes et les campagnes.

Les circonstances actuelles exigent, plus encore qu'en temps de paix, que chaque femme se préoccupe d'une façon très attentive des questions ménagères et de leur répercussion sur la vie familiale, l'union au foyer, et surtout sur la vie et la protection des enfants.

L'Ecole pendant la Guerre.

D'après l'Exposition de « l'École et la Guerre » de la Ligue de l'Enseignement, à Paris.

(2e *partie*[1].)

L'école sous les obus. — L'histoire de l'école le long de la ligne de feu en cette stationnaire lutte de tranchées ne pourra être écrite que plus tard. Le calme revenu, la vie normale reprenant son cours, les renseignements afflueront sur l'instruction et l'éducation des enfants en ces localités troublées, ravagées, ruinées par les furieuses attaques du barbare, par les nécessités de la défense. Il en est déjà venu qui honorent maîtres et élèves, jettent un jour particulier sur les obstacles rencontrés : locaux transformés en ambulances, pris parfois par le culte, occupés souvent par des cantonnements ou des bureaux militaires; écoles se réfugiant dans une dépendance de la mairie, la cuisine de l'institutrice, sous un hangar ou un baraquement, quand la sécurité des enfants ne la plaçait pas au fond des caves, comme à Arras ou à Reims.

Dans la Meuse, « partout où cela a été possible, les écoles ont été ouvertes; en certaines communes, elles fonctionnent à peu de distance de la ligne de feu, au bruit du canon, et presque à portée des obus ennemis », dit l'inspecteur d'Académie. Dès le début, en période de vacances, classes et garderies ont été ouvertes. Les instituteurs ont assumé la charge écrasante du secrétariat de mairie; les institutrices se sont occupées dans les hôpitaux et ambulances. Par leurs soins ont été réunis les éléments de la palpitante publication, faite par le *Bulletin départemental*, de la vie dans les villages meusiens envahis.

---

1. Voir *Revue pédagogique* d'octobre 1917, p. 340.

A Nancy, les écoles ont fonctionné sans interruption, et ont été régulièrement fréquentées avec un fléchissement de 22 p. 100 seulement aux écoles de garçons et de filles, de 38 p. 100 aux écoles maternelles, soit 8 734 présences en janvier 1917, contre 11 713 en janvier 1914. Les écoles primaires supérieures de garçons et de filles, dont le Recteur, M. Adam, raconte l'histoire, ont l'une et l'autre « tenu ». En dépit du danger des déplacements, les élèves s'y rendaient des villages des alentours. Ils y restaient, malgré les obus qui éclataient dans le voisinage, et dont la cour a reçu les éclats. Après des alternatives diverses, résultant des péripéties des événements, ces deux établissements se sont maintenus avec leurs effectifs de temps de paix.

L'école supérieure de garçons a pu s'adjoindre, pour remplacer son personnel mobilisé, des collaboratrices instruites, compétentes. « Le directeur, dit M. Adam, ne tarissait pas d'éloges sur ces collaboratrices improvisées; il se félicitait surtout de leur influence éducative sur de grands garçons, un peu gauches de manière (d'une gaucherie qui ne messied pas à leur âge), mais où l'on est sûr de rencontrer une délicatesse de sentiment : ils se firent comme un point d'honneur de travailler mieux encore avec leurs maîtresses qu'avec leurs maîtres. Ils s'ingéniaient à faire plaisir à celles-là : ne s'avisèrent-ils pas, le printemps venu, de fleurir d'un bouquet le bureau des professeurs dames, comme auraient fait les jeunes filles? Aussi, deux débutantes que leurs études préparaient peut-être à un enseignement tout autre, ravies de rencontrer tant de zèle chez ces jeunes primaires, ne cachèrent pas leur surprise et leur joie; l'une d'elles surtout se passionna pour son nouvel enseignement. »

La ville de Nancy a d'ailleurs installé à la caserne Drouot des écoles pour les enfants des différentes localités de Meurthe-et-Moselle qu'il avait fallu évacuer. Ces enfants ont travaillé dans le calme, et sereinement tracé, ô ironie du sort, des descriptions de scènes d'intérieur en temps de paix. Tel ce repas de famille que décrit avec amour un élève; et rapprochant le passé du présent, il ajoute, ému et confiant : « Actuellement nous pleurons en pensant à ces heures de joie. Cependant, nous prenons courage, et attendons l'heure de réparation et de vengeance. »

Pour les garçons de la ville, pour les réfugiés hospitalisés,

Nancy a créé le 24 novembre 1914, une école d'apprentissage du bâtiment enseignant la menuiserie, la serrurerie, la ferblanterie, la sculpture, le modelage, la taille des pierres, la charpente. 60 élèves la fréquentent, qu'on place chez un patron après six mois d'instruction pratique. En mars 1917, il était passé 350 élèves dans les ateliers de cette école.

A l'usage des jeunes filles réfugiées de treize à vingt et un ans, la ville de Nancy a également ouvert une école ménagère où 85 d'entre elles apprennent la cuisine, la lessive, le repassage, la coupe, la couture, le tricot, tout en recevant des leçons d'hygiène.

Que, dès le début même de la guerre, se soit manifestée l'urgence d'un enseignement professionnel de l'adolescent et de l'adolescente, c'est là un fait qu'il importe de retenir par la suite.

Reims, la ville martyre, a ouvert des écoles souterraines [1] : 10 écoles, 22 classes y ont fonctionné pendant deux ans, avec près de 1 200 élèves. La photographie et les témoignages recueillis montrent que les enfants s'y rendaient sans hâte, y écoutaient avec calme, y jouaient insouciants sur un trou d'obus, s'y prêtaient gravement, certains même avec un sourire gracieux, aux exercices contre les gaz asphyxiants. D'aucuns ont considéré comme une imprudence le groupement en si grand nombre d'enfants dans les mêmes locaux ; ils ont même traité de monstrueux le fait de garder les enfants dans une ville qui, sans rémission, a été le point de mire du canon allemand. Les statistiques donnent raison à ceux qui ont imaginé et établi les écoles dans des caves. Plus de 720 obus sont tombés dans un rayon de 100 mètres de ces écoles. Ils ont fait 76 victimes parmi les grandes personnes ; ils ont blessé 8 enfants hors de l'école et qui ne la fréquentaient pas ; des enfants à l'école, pas un n'a été atteint.

Ce n'est pas à dire que ces écoles n'aient eu leurs moments d'angoisse. Mlle Fouriaux, institutrice, raconte qu'un jour de fusillade nourrie et de bombardement intense, deux ou trois enfants de sa classe se mirent à pleurer. Redoutant la panique, elle déclara avec fermeté que seuls les enfants courageux seraient

1. L'Ecole primaire à Reims pendant le bombardement, par Forsant, *Revue pédagogique* de novembre 1916.

autorisés désormais à fréquenter l'école. Les pleurs cessèrent instantanément. L'amour-propre fit le reste; et l'on vit, peu après, les plus jeunes levant le doigt au sifflement, disant boum! à la détonation. Ce qui tout d'abord les avait effrayés devenait un jeu maintenant.

Le calme imperturbable des enfants, résultat de la présence d'esprit des éducateurs, s'exprime dans le récit écrit du bombardement que fait une fillette de Reims à l'examen du certificat d'études : « Nous étions prêtes à descendre à la cave, mais nous attendîmes le signal de la maîtresse, car *le bombardement pouvait cesser* ». Cette admirable petite Française est la digne fille des héros de Verdun, restés impassibles sous la mitraille.

Quelle famille de braves gens, attachés à leur métier, aux enfants, aux populations, que ces instituteurs et ces institutrices de la circonscription de Saint-Pol, dans le Pas-de-Calais! et quelle fidélité à leur chef, quelle docilité confiante à ses directions! Mais aussi quel calme et quelle sérénité chez cet inspecteur, M. Mercier, vénéré comme un père! Depuis l'invasion, il poursuit son œuvre comme si l'ouragan n'avait pas, d'un souffle de mort, balayé l'Artois. Trois années de conférences, trois questions de pédagogie pure traitées avec ses collaborateurs : l'enseignement et la formation de l'esprit (1914); le maître, non le manuel, inspirateur de la classe (1915); la réforme du certificat d'études (1916). Il envoie des instructions sur l'échardonnage : on échardonne, et à trois kilomètres de l'ennemi, des équipes d'enfants nettoient blés, avoines, sarclent betteraves et féverolles. La laine fournie pour le tricot donne un déchet de un dixième : il en demande le motif, et l'institutrice lui fournit la justification. A Camblain-l'Abbé, l'instituteur retrouve, égarée, une statistique qu'il eût dû envoyer la veille; il s'en excuse : « On a tant d'affaires en route qu'on oublie l'une pour l'autre ». Celle-là devait lui paraître d'importance, quand, à quatre kilomètres, la bataille faisait rage les 9 et 10 octobre, alors que, dans sa cuisine, il tenait classe devant 7 élèves réunis! L'instituteur de Fosseux informe M. Mercier qu'une bombe d'aéroplane a brisé une vitre de sa salle de classe : elle ne sera pas remplacée, répond l'inspecteur; et on s'incline.

Ces gens-là sont stoïques. Les projectiles tombent à Bavin-

court : les maîtres informent leur inspecteur qu'ils sont attentifs, afin *d'éviter les accidents !*... L'instituteur de Bailleulmont a des craintes pour la sécurité de ses élèves. « En pleine bataille, écrit-il, il serait prudent de fermer. Si vous étiez d'un autre avis, veuillez me le faire savoir, je *m'empresserai de m'y conformer.* » Ces civils pensent et agissent en soldats.

A l'exemple de leurs maîtres, de leurs maîtresses, les enfants ne connaissent pas le danger. Aidé d'un de ses élèves, l'instituteur de Pommier fait une opération d'arpentage : un obus éclate tout près ; ferme, l'enfant reste en place, puis va déterrer la fusée, pour la vendre à ses amis les Anglais. Ceci est constant, ailleurs comme à Pommier : aussitôt qu'un obus tombe à proximité, on voit les hardis gamins s'élancer une bêche à la main, insouciants du péril, pour déterrer la fusée. « Un certain après-midi, dit l'instituteur, je vis revenir deux de mes élèves avec leurs trophées ; tout fiers de leur exploit, ils étaient allés les chercher, malgré mes défenses, au delà de la route de Mouchy, à deux kilomètres des lignes ennemies. » Ce n'est pas qu'il n'y ait quelques poltrons, mais ils se ressaisissent rapidement. A Bavincourt, l'institutrice donna brusquement, à titre d'exercice, le signal de l'alerte contre les gaz. Une petite fille de cinq ans et son frère, ayant oublié leurs masques, se jetèrent dans les bras l'un de l'autre, comme si leur dernière heure était venue. Depuis lors pas d'oubli : on se rend en classe avec le masque en bandoulière. Que ne bravent pas ces courageux garçons, ces courageuses fillettes, pour se rendre en classe? A Arras, — Arras, vous entendez bien, — une école a été tenue, qui groupait 21 garçons et filles de cinq à quatorze ans : en avril 1917, l'institutrice était encore là, et trois enfants, en dépit des obus, se rendaient en classe pour y recevoir ses leçons. Ce n'est pas sans une émotion poignante qu'on palpe entre ses mains deux feuilles de rédactions de ces enfants, et qu'on lit dans l'une d'elles, écrite sous forme de lettre : « Ne nous crois pas privés de toute distraction ». On croit rêver : car, de distractions, il ne saurait être question.

Nous, qui n'avons pas vécu dans cet enfer, nous aimons mieux arrêter notre esprit sur les réflexions d'enfant qui décèlent une maturité précoce. Elles émaillent de loin en loin les rédactions : « Comment peut-on se divertir quand tous les siens se sacrifient

et tombent sous la mitraille! Les conversations sont toujours graves, concernant des sujets tristes. » L'enfant se replie sur lui-même; après le repas en famille : « Mes pensées se reportent sur l'absent, écrit une fillette. O mon cher papa, comme j'admire ta patience et ton courage! Puisses-tu nous revenir bientôt! » Cette préoccupation ne rend pas indifférent à ce qui se passe autour de soi; on observe, on juge. Les blessés arrivent à l'ambulance : « Ils étaient blancs comme des morts. Les Français étaient gais. Les Allemands étaient hagards, » écrit un élève.

Le secret de cette tranquille résignation, qui charme autant qu'elle surprend, est dans un enseignement qui, par consigne reçue ou prise d'instinct, se garde d'appuyer sur les faits de guerre. Portant sur des faits généraux, la leçon est pour l'esprit un dérivatif, une cause de détente. Le sombre drame auquel assistent ces enfants est d'une telle éloquence, qu'il n'a pas paru nécessaire de le souligner. Pourtant, à mesure que les jours s'écoulent, le nombre des sujets d'actualité traités qui laissent une trace sur les cahiers va croissant. La classe a été variée à Béthonsart, relate l'instituteur. « De temps à autre quelque nouveauté faisait naître une leçon de choses. Tel jour c'est un essai de cagoules contre les gaz asphyxiants que font les militaires dans la salle voisine de l'école. Plus tard, les compagnies défilent dans la salle de visite de l'école, pour la vaccination : c'est l'occasion de parler de la typhoïde et du nouveau vaccin que vient de découvrir le docteur Chantemesse. Une autre fois, c'est le passage des goumiers marocains ou des tirailleurs sénégalais qui alimente la leçon de géographie, soulève toutes sortes de remarques ou d'observations sur les coutumes de ces peuples.

« En mars 1916, les Anglais agrandissent leur secteur; ils viennent remplacer les Français à Béthonsart; c'est une nouvelle source d'observations que soulève le contact journalier de deux races. Leçon par l'exemple, d'habitudes de propreté et d'hygiène, qui frappe les élèves!

« Dans la salle de classe, le dimanche, le pasteur réunit ses adeptes; l'école retentit de chants graves et recueillis. Leçon plus puissante que la leçon verbale sur Luther et Calvin; leçon

aussi de respect des croyances, pour des enfants qui tous sont catholiques. »

Sans arrière-pensée, on voudrait se réjouir d'enseignements si féconds et si éducatifs : mais pourquoi faut-il qu'ils aient pour cause initiale un crime abominable, et une agression qui sème la mort, brise les cœurs, fait couler tant de larmes?

Ce rapide exposé de l'école sous les obus présenterait une omission regrettable, s'il n'était fait mention de l'école du soir du *Foyer du Chasseur du 1er bataillon de chasseurs à pied*, près de Troyes. Elle a été ouverte le 1er novembre 1916, dans un local de fortune aussi modeste que l'œuvre est belle. Vingt tableaux de grand intérêt, lectures, communiqués, cartes du front, liste de citations, sous le titre *Guide du Poilu*, culte des morts, rapport des Finances et de la Guerre, graphique de la correspondance, lutte contre l'alcoolisme, etc., montrent ce qui a été entrepris en vue de procurer au soldat des distractions et de soutenir son moral. Un programme de leçons comprend, avec des connaissances d'ordre général, l'étude des lois sociales, des lois militaires, des associations agricoles. On enseigne aux hommes pourquoi ils se battent; les faits dont on les instruit ne doivent pas peu contribuer à renforcer l'autorité des officiers.

*
* *

L'école en Alsace reconquise. — Dès octobre 1914, des écoles françaises s'ouvraient dans la vallée de la Thur. Sans être moins émouvante, la 1re classe fut sans doute plus joyeuse que la dernière classe racontée par Alphonse Daudet. La France y renoua des liens que quarante-quatre années de séparation et d'oppression n'avaient pas réussi à détruire. Elle ne remaniait pas les cadres établis; elle maintenait en fonctions le personnel non suspect de chauvinisme allemand; même le personnel congréganiste qui avait donné des gages de fidélité à la France a librement continué à donner l'enseignement confessionnel. Ce qu'elle apportait, dans les plis du drapeau, c'est l'enseignement du français : mieux encore, un enseignement français, une discipline française, c'est-à-dire libérale et bienveillante. La distance qui sépare les deux systèmes, un petit Alsacien la note naïvement

dans une de ses rédactions, lorsqu'il déclare qu'il ne reçoit plus les coups auxquels il était habitué, et que les Français lui donnent « au lieu du bâton, des jouets ».

L'autorité militaire a groupé les écoles d'Alsace reconquise sous deux administrations, le territoire de Thann-Masevaux et le cercle de Dannemarie. Elle entretient 188 écoles, dont 89 de garçons et 99 de filles, qui occupent 212 maîtres et maîtresses. Sans rigueur dans l'application de l'obligation, ces écoles sont fréquentées par 11 723 élèves, soit 8 391 pour les écoles élémentaires, et 3 332 pour les écoles d'adolescents.

Deux écoles primaires supérieures, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles, fonctionnent à Saint-Amarin; une autre s'est ouverte à Montreux-Vieux le 1er octobre 1916.

Du personnel en fonctions sous la domination allemande, ont été maintenus 34 instituteurs et 90 institutrices congréganistes. Les nouveaux maîtres introduits par la réoccupation française sont des instituteurs mobilisés connaissant l'alsacien ou l'allemand, qui, à leur expérience pédagogique, ajoutent le prestige de leur uniforme militaire.

De nombreux cahiers de ces écoliers réintégrés dans la grande famille française figuraient à l'Exposition de la Ligue de l'Enseignement. Appendus aux panneaux au-dessus des tables qui les portaient, les *Gosses d'Alsace* de Kammerer, au regard étonné et réjoui, ceux de Hansi, au geste retenu et malicieux, semblaient inviter le visiteur à les ouvrir et les lire. Comme si la classe de français continuait pour eux à Paris, les écoliers eux-mêmes qui les avaient écrits n'étaient-ils pas présents, grâce aux superbes instantanés envoyés par le Service photographique de l'Armée ?

Avant d'analyser ces cahiers, il est instructif de consulter le *Bulletin de l'Enseignement du territoire de Thann-Masevaux*. Il contient une ample moisson de renseignements sur les écoles de l'Alsace reconquise. Les directions qu'il renferme émanent d'autorités possédant un haut sentiment de leur mission, et une entente parfaite des besoins du milieu. Un règlement scolaire, des programmes mensuels ont été rapidement établis; des sujets de compositions ont été proposés aux écoles à titre d'indication. L'attention des maîtres a été appelée sur l'intérêt des choses locales; on les a invités à faire des leçons d'actualité, à réunir

les éléments de monographies communales; les premiers fascicules d'une histoire de l'Alsace ont été publiés pour leur fournir le plan et les matériaux d'enseignements adaptés à la région. Une remarquable circulaire sur la décoration des classes recommande d'orner les murs de gravures et d'inscriptions rappelant quelques-unes des questions qui préoccupent à l'heure présente. Les tableaux et gravures de goût allemand seront écartés. En bonne place seront disposées une carte de France, une carte d'Alsace, et la Déclaration des Députés alsaciens à l'Assemblée nationale de Bordeaux.

Malgré « quelques petits désagréments causés par le bombardement » pour parler comme un placide écolier alsacien, on a travaillé dans ces écoles avec tranquillité, avec application. Selon le témoignage de M. L. Meister, qui a quelques motifs de les connaître, la contrainte a vite disparu; après un premier mouvement de surprise, les jeux sont devenus plus francs et plus bruyants, chants et rondes ayant encouragé la pétulance enfantine.

Le plus pressé était d'enseigner le français à ces élèves. La langue française était complètement inconnue des enfants du peuple : ils n'avaient guère mieux appris l'allemand, preuve manifeste de l'antipathie traditionnelle à l'égard des conquérants, et de la mauvaise qualité de l'enseignement distribué par l'oppresseur[1]. Elle a été enseignée aux jeunes Alsaciens par des procédés pratiques, la méthode directe, avec le secours de tableaux, d'images, de textes commentés. On ne trouve guère d'exercices de traduction que dans les cahiers du cours d'adultes de Traubach. Les devoirs des écoliers portent la trace des difficultés de prononciation auxquelles se sont heurtés les maîtres, des confusions qui, parfois, en sont la conséquence; certaines compositions sont imprégnées de germanismes, ou trahissent une pensée conçue dans l'idiome familier à l'enfant.

Malgré ces obstacles et ces défauts, les progrès en langue française ont été tout à faits remarquables. On doit croire qu'ils ont été facilités par l'ardeur d'apprendre la langue de la nationalité retrouvée, secondés par le contact avec les militaires qui la

---

1. L'enseignement du français en Alsace, par L. Meister, *Revue pédagogique* de février 1917.

parlent; ils témoignent pourtant de la grande aptitude d'assimilation de l'Alsacien. On serait tenté de mettre de tels résultats en doute, si la série des cahiers d'un même élève ne permettait de suivre les acquisitions pour ainsi dire au jour le jour, si le rapprochement du premier et du dernier devoir n'était une comparaison probante, si une attestation de l'instituteur n'en certifiait la sincérité. Dans cet ordre de faits, rien n'est extraordinaire comme le cas de cet élève de l'école de garçons de Kruth, qui a fréquenté du 22 février 1915 au 22 juillet 1916, et a obtenu le certificat d'études : il rédige correctement, alors que, un an et demi auparavant, il ignorait totalement la langue française. Le brave Alpin qui tient l'école à Kruth n'est pas instituteur de carrière : il doit savoir faire la classe, et il a de qui tenir, étant le fils du dernier instituteur français de cette localité. Après l'annexion, le père resta à son poste; malhabile à dissimuler ses sentiments, il fut en butte aux tracasseries allemandes; en 1877, devant une injonction qu'il n'accepta pas, il rentra en terre française. Dans la même salle, devant les mêmes bancs, le fils a repris les leçons brusquement interrompues du père. De quelle brillante façon, on le sait par les travaux de ses écoliers, par les examens de 1916, à Rupt-sur-Moselle, où 9 de ses élèves obtinrent le certificat d'études primaires.

On a plaisir à lire les premières compositions françaises des jeunes Alsaciens, dont l'âme s'est reconnue en nous. En leurs modestes productions, ces écoliers sont bien les Alsaciens d'Erckmann-Chatrian, esprits pondérés et prudents, à tendances positives. Ils décrivent avec un sens du pittoresque et quelque sentiment de la nature. L'enfant alsacien a un profond respect de l'autorité, moins par accoutumance de soumission que par un fond de religiosité traditionnelle. Il raconte les visites reçues à l'école : avant le maire, il place les officiers, c'est bien naturel, mais aussi le curé ou le ministre. (Alice B..., à Nertzen.) Il décrit la veillée et termine ainsi : « Lorsque la pendule sonne 9 heures, c'est le signe d'aller au lit. Je dis à mes parents : « Loué soit Jésus-Christ ». (Hélène V..., à Bréchaumont.)

Il aime le soldat français et ne manque pas de le dire :

« Les soldats sont gentils, contents quand on leur donne une chambre pour coucher, un fourneau pour cuire le manger, ou

quand on leur donne de la paille pour leurs chevaux. » (Henri D..., à Alternach.)

« Chaque famille s'est serrée un peu pour pouvoir donner chambres et lits. En retour les soldats ont eu mille attentions surtout pour les enfants, et ont aidé à faire les travaux des champs. » (Juliette H..., à Saint-Amarin).

Il n'ignore pas les horreurs de la guerre dont ses ancêtres ont souffert; il en connaît trop les tristesses, pour ne pas plaindre le soldat qu'il admire :

« Tous les soldats sont *pauvres.* » Il faut entendre malheureux. (Robert M..., à Saint-Amarin.)

« On doit *pensé* (*sic*) aux pauvres soldats qui sont *déjà* morts pour la patrie. » (Amélie B..., à Bréchaumont.)

Quelle idée ils se font de la France ?

« Les Français sont joyeux et aimables, comme leur joli pays, qui attire beaucoup. » (Georges K..., à Saint-Amarin.)

Quels sentiments ils éprouvent à l'égard de la patrie retrouvée ?

« Les bienfaiteurs de France sont bons pour les Alsaciens; pour cela je veux toujours m'appliquer à l'école pour bien apprendre le français. » (Raymond M..., à Fulleren.)

« J'aime mieux mourir pour ma patrie que la trahir. » (Xavier K..., à Kruth.)

Et comme pour exprimer ces sentiments avec plus de vigueur, Denis F..., de Nertzen, insère dans sa rédaction cette strophe d'un chant appris :

Ils ne l'auront jamais, jamais,
L'immortel pays de la France.
Redisons ce cri de vaillance
Ils ne l'auront jamais !

On trouvera plus de saveur, avec autant de ferveur, à la lettre ci-après, cueillie dans la correspondance qui s'est engagée entre les écoliers parisiens et les écoliers alsaciens, et dont la forme est intégralement respectée avec ses naïvetés et ses incorrections de temps :

« Cher ami, vous devez être grand, puisque vous écrivez si bien. Moi je suis encore petit, mais je vais à l'école française où j'apprends à chanter *La Marseillaise* que je savais déjà un peu chanter avant la guerre, nous étions toujours Français et espérons que les boches ne reviendront plus jamais.

« Nous avions dans notre école la visite de M. Poincaré. Il m'a embrassé parce que j'étais habillé en lieutenant, je lui ai souhaité la bienvenue, en lui offrant un bouquet. Je n'en suis pas peu fier.

« Maman m'a préparé un beau drapeau, garni de franges dorées, sur lequel elle a écrit en belles lettres dorées *Vive la France* pour fêter la victoire.

« Mon frère s'est engagé au mois de septembre à l'âge de dix-sept ans, il est en route pour les Dardanelles. Nous avons dans la famille plusieurs soldats français, entre autres un commandant.

« J'ajouteà ma lettre deux vues de Thann, en vous remerciant de celles que vous avez eu l'amabilité de m'envoyer. Je vous envoie, cher ami de France, ainsi qu'à votre chère famille, mes meilleurs baisers et mon affectueux souvenir. » (R. V..., à Saint-Amarin.)

Cet élan sincère pour la France s'accompagne du soulagement de la délivrance : il semble que ces écoliers aient éprouvé une évidente satisfaction à tracer sur leurs cahiers les contours de la France, tels que notre œil était accoutumé à les voir avant 1871. Il se raffermira par un enseignement de l'histoire de France et de l'histoire d'Alsace fait dans un esprit de large vérité et animé de vues éducatives, allégé à cet effet de détails oiseux, débarrassé d'une généalogie de curiosité. Malgré les efforts des initiateurs et des inspirateurs, on ne peut pas s'attendre à ce que les méthodes pédagogiques, ici traditionnelles, là improvisées, se gardent de toute erreur ou de tout tâtonnement. Avec une patriotique satisfaction, on constate pourtant que, des bas-fonds de la Largue au haut de la vallée de la Thur, il s'opère un travail d'assimilation intelligemment entrepris, gaiement accueilli, prometteur de lendemains féconds.

*
* *

L'École en « Italia redente ». — L'œuvre que la France a accomplie en Haute-Alsace, nos alliés latins l'ont réalisée en « Italia redente ». Dans les provinces reconquises du Trentin et du Frioul oriental, ils ont introduit les méthodes d'éducation à base expérimentale, qu'ils préconisent sous la dénomination de

« scuolarinnovata, » dont la ville de Gênes a présenté les diverses manifestations en sa brillante exposition photographique.

C'est par les soins du « Comando supremo » de l'armée italienne qu'a été organisée l'instruction populaire en 73 communes du Trentin et 46 communes du Frioul oriental, peu après l'ouverture des hostilités, à la rentrée d'octobre 1915 : il ouvrit, dès le début, 10 écoles réunissant 2 124 élèves. En mai 1916 le nombre des écoles populaires des territoires arrachés à la domination autrichienne était de 96, avec 214 classes et 13 758 élèves sans compter 10 salles d'asile à 19 classes recevant 1 011 enfants.

L'entretien de ces établissements a occasionné à l'autorité italienne une dépense de 2 015 000 francs, à laquelle s'ajoutent 200 000 francs de frais pour les repas.

Les difficultés d'installation et d'organisation rencontrées ont résulté de l'abandon dans lequel l'Autriche avait laissé l'instruction populaire de ces malheureuses provinces en la dernière année de sa domination : locaux occupés par des hôpitaux militaires, bâtiments détruits avec un brutal acharnement par les obus autrichiens; maîtres enrôlés de force, ou internés comme suspects, quand ils ne s'étaient pas engagés en hâte dans l'armée italienne pour participer à la libération de leurs frères. L'autorité militaire affecta aux écoles des locaux de fortune; elle construisit des baraquements, établit des écoles de plein air, tout au moins de mai à septembre; et cette dernière solution du problème de l'instruction populaire, que favorise sans doute la douceur d'un climat privilégié, correspond admirablement à la conception italienne de l'école rénovatrice.

Les « maîtres d'école » furent, en général, maintenus dans leurs emplois, parce qu'ils nourrissent des sentiments loyalement italiens. Afin de pourvoir aux besoins nouveaux, on eut les instituteurs italiens mobilisés, et aussi des instituteurs venus des populations encore sujettes de l'Autriche, qui s'étaient empressés de chercher un refuge auprès de leurs libérateurs.

« En organisant l'école, tout comme en prenant la direction des autres services civils, le « Comando supremo » a respecté la législation autrichienne, » est-il exposé sur la notice qui présente le tableau de l'exposition italienne. Pourtant, « ce scrupuleux

respect des règlements établis ne devait pas empêcher que l'éducation des enfants s'inspirât des principes fondamentaux qui caractérisent l'âme latine; il ne devait pas empêcher que l'esprit des enfants des terres reconquises fût également libéré des préjugés, des restrictions, des mensonges au moyen desquels le gouvernement autrichien avait vainement tenté de supprimer en eux le sentiment de la nationalité.

« Respecter la personnalité de l'enfant, en protéger rationnellement le développement, lui faire aimer l'étude, le rendre collaborateur du maître dans son œuvre d'élévation intellectuelle, a été le rôle de l'école dans les territoires occupés par l'armée italienne, auquel les lois et les réglements autrichiens ont pu se plier. L'introduction des programmes d'enseignement italiens, qui constituent un ensemble de véritable sagesse éducatrice, l'application de la méthode expérimentale, la vocation pédagogique instinctive chez les maîtres vraiment épris de l'école, les promenades scolaires, les leçons en plein air, les visites aux musées, aux monuments, aux établissements industriels, ont contribué à atteindre le résultat cherché. Le sentiment patriotique des élèves, leur affection pour les bons et braves soldats de la patrie, leur culte pour le roi et la reine d'Italie, dont ils ont reçu tant de bienfaits, ont donné lieu à des manifestations émouvantes par leur spontanéité et leur simplicité. »

En fait, l'affirmation de ce programme éclate dans la décoration des classes, avec sa profusion de plantes vertes, parmi lesquelles se détachent les portraits des souverains italiens, dans les rangées d'écoliers heureux baignés d'air et de lumière sous les voûtes de verdure, dans les manifestations des enfants, qui, comme à Gorizia, par exemple, défilent par les rues en portant des étendards et chantant l'hymne de Garibaldi.

Les photographies qui composaient la brillante exposition italienne ont permis de suivre les élèves et leurs maîtres dans les divers lieux pouvant fournir matière à leçon, sujet d'instruction. A Aquilegia, c'est au musée qu'on va étudier la notion du méridien, à la basilique qu'on va interroger les pierres pour apprendre l'histoire de l'Italie. A Storo, en pleins champs, parmi la belle nature, on se rend compte des travaux de la fenaison, on étudie le mûrier, on observe une cascade. Les installations agricoles

sont visitées : on y suit les opérations de la vendange et de la fabrication du vin, les soins donnés au bétail, l'élevage des abeilles, etc. La répétition de ces leçons sur place témoigne de la volonté arrêtée de saisir la vie en ses manifestations mêmes. Ce souci d'instruire par l'aspect direct de l'activité qui transforme et produit, on le rapporte à l'école, où l'on s'attache à animer le livre. Il nous est donné d'y assister à des lectures commentées, interprétées plutôt : les élèves miment ou jouent les scènes dont ils entendent le récit.

Un tel enseignement n'est pas seulement un stimulant de la pensée; il favorise aussi le mouvement. Donné en partie au grand air, il contribue à la santé des enfants. Au surplus, la culture physique a ses exercices particuliers, que complètent, ainsi qu'il est pratiqué à Grado, des bains de mer, des cures de reconstitution au soleil.

Enfin, l'instruction technique et commerciale n'a pas été oubliée; des écoles industrielles, des classes du jour et du soir en vue du perfectionnement de l'apprentissage, fonctionnent dans les régions occupées par l'Italie; et l'on pouvait admirer à l'Exposition de remarquables travaux d'ébénisterie et de placage exécutés à l'école industrielle pour le travail du bois de Cortina d'Ampezzo.

*
* *

Belgique et Serbie. — De l'effort accompli par la France et par l'Italie dans les territoires occupés, il convient de rapprocher l'œuvre d'instruction des infortunés enfants belges et serbes. Chassées de leur pays par l'envahisseur, ces vaillantes petites nations l'ont quitté la tête haute, défendant le sol pas à pas, gardant au cœur l'espoir des réparations avec leur foi en la justice.

Les enfants belges sont entrés le plus souvent dans les écoles françaises dont les portes leur étaient toutes grandes ouvertes. Nos écoliers, nos écolières les ont reçus comme des frères malheureux; avec leurs condisciples français, ils ont noué des relations de bonne camaraderie; laborieux et tenaces, ils ne leur ont pas été inférieurs dans les succès scolaires.

Des écoles distinctes ont été organisées à leur intention par les soins du gouvernement belge. On pouvait se rendre compte, à l'Exposition, de la répartition de ces écoles particulières par une carte des écoles primaires, écoles moyennes, colonies et instituts pour réfugiés belges qu'avait dressée le Service de l'Enseignement du Gouvernement de Belgique. Elle montrait ces écoles groupées de préférence dans les départements du Pas-de-Calais, Seine-Inférieure, Seine-et-Marne, Calvados, ou disséminées en certaines villes, La Rochelle, Loudun, Poitiers, Limoges, Toulouse, Albi, Nîmes, Pau. Cette carte n'était pas appuyée de travaux d'élèves. Une photographie faisait assister, à Yvetot à l'arrivée des enfants venus du front; un médecin procédait à l'inspection de leurs yeux. Une note relative à l'école belge de La Rochelle déclarait que les élèves qui, à leur arrivée, ne parlaient que le flamand, sont maintenant entièrement familiarisés avec la langue française.

Le gouvernement belge a ouvert en France 88 écoles, d'autres ont été établies en Angleterre, en Suisse, aux Pays-Bas. Dans l'ordre de l'enseignement supérieur, l'*Athénée belge* institué à Flessingue, avait envoyé à l'Exposition le programme de ses cours, qui ont réuni 96 étudiants.

Mais l'héroïque Belgique a tenu, dans le domaine de l'éducation populaire, à affirmer ses droits et ses espérances sur le lambeau de territoire qu'elle a gardé intact. Par les soins de S. M. la Reine, elle a eu ses écoles en terre nationale, à l'arrière du front : ce sont les colonies de la villa Charles-Thodon, de la villa Marie-José. Avec une émotion poignante, un silence recueilli et quasi religieux, les visiteurs de l'Exposition ont contemplé la vue des gais baraquements, aménagés confortablement en classes, dortoirs, réfectoires, infirmerie. En un coin d'une salle de classe, un fusil d'enfant, un fusil de bois, accroché sans aucune intention, prenait aux yeux de celui qui le remarquait une haute signification. Et la pensée de la souveraine de grand cœur qui a conçu et réalisé personnellement cette œuvre touchante planait au-dessus de ces enfants propres et sereins, qui évoluaient dans les cours ou rentraient d'une promenade bienfaisante.

Une autre institution fort intéressante et très belle aussi a été entreprise et menée à bien par le gouvernement belge : c'est la

Colonie scolaire de Port-Villez-les-Vernon (Eure), école professionnelle de rééducation des mutilés de la guerre. Remarquable par la précision, le caractère pratique de ses programmes, elle comprend, à l'usage des Wallons et des Flamands, une école d'agriculture, une école des auxiliaires des administrations, de l'industrie et du commerce, une école des métiers. Celle-ci retient particulièrement l'attention par la multiplicité des professions dont on poursuit l'apprentissage, dont on enseigne la technologie, l'exécution et la connaissance se prêtant un mutuel appui. Il a été établi des sections de traçage, chaudronnerie, fonderie, forge, ajustage, tour,... d'électricité, constructions civiles, menuiserie, peinture, papiers peints,... de tissus, coupe.... Un horaire de la journée de travail et d'étude permettait de suivre les élèves en leurs occupations; des tableaux démonstratifs fixaient la méthode essentiellement pratique; quelques spécimens de travaux témoignaient des résultats rapidement obtenus.

Après la mémorable retraite de son armée, la Serbie a envoyé en France des enfants et des adolescents, des garçons pour la plupart, au nombre de plus de 2 000; dans le nombre, beaucoup, en raison des événements, étaient brutalement séparés de leurs parents. La plupart ont été hospitalisés dans le sud-ouest, instruits dans les lycées ou collèges, quelques-uns dans les écoles primaires supérieures. 154 d'entre eux (81 garçons, 73 filles), ont été évacués sur la Corse, où, réunis dans des écoles à leur usage spécial, ils ont reçu un enseignement en langue serbe, complété par dix heures d'enseignement de français par semaine. Des renseignements recueillis, il semble résulter que ces jeunes Serbes, grâce à leurs goûts studieux et à l'influence favorable du milieu, ont montré une aptitude véritable pour l'étude de la langue française, qu'ils ont apprise avec une étonnante rapidité. Les travaux de ces élèves n'ont pas figuré à l'Exposition, et on doit le regretter pour la documentation qui n'aurait pas manqué d'intérêt. Seuls le Bataillon universitaire serbe de Jausiers (Basses-Alpes), constitué de 111 étudiants de dix-huit ans au moins, et le Groupement des réfugiés, professeurs et étudiants de Talence (Gironde), y étaient représentés par les photographies de leurs évolutions gymnastiques et militaires, de leurs séances de travail et d'étude.

*
* *

Éducation. — De même que les saisons, l'actualité régit les jeux des enfants : c'est là un fait bien connu. Les changements qui s'opèrent sont moins des créations nouvelles que des adaptations. Selon les circonstances les enfants se passionnent de préférence pour les jeux qui s'harmonisent avec les faits courants, ceux dont ils sont témoins ou qui hantent les esprits. En période de guerre, il faut s'attendre à des combats, à des ébats violents dans les cours d'écoles, les rues des villes, les places des bourgades : au fond, c'est toujours le jeu de course et de lutte, dont l'enfant modifie la dénomination ou la terminologie, pour le plier aux événements actuels, sans changer notablement la nature de l'exercice auquel il se livre. Le gendarme et le prisonnier deviennent les soldats belligérants; le bâton qui sert de cheval et de cravache se transforme en sabre ou en fusil. L'enfant sacrifie quelques jours à l'actualité, puis il retourne à ses amusements favoris. Ainsi se sont passées les choses dès l'ouverture des hostilités.

« Au début, ce n'étaient que batailles, poursuites, blessures, dans les cours jonchées de bois, de papier; aujourd'hui les jeux ont repris leur cours ordinaire. » (École de garçons, rue de la Grange-aux-Belles, Paris).

« Dans les premiers temps, les écoliers ont joué beaucoup au soldat, faisant le maniement d'armes, la petite guerre, creusant des tranchées. Depuis lors, ils sont revenus à leurs jeux d'autrefois; durant le dernier hiver, la chute abondante de la neige et sa persistance pendant plusieurs semaines ont favorisé le retour aux anciennes habitudes ». (École de garçons de Guéret.)

« Dans ce jeu de la petite guerre, entre soldats français et soldats allemands, la constitution des partis n'est pas toujours commode. On ne veut pas être boche : car on reçoit les coups; et on a la honte d'être l'ennemi exécré. » (École de garçons, rue de la Victoire, Paris.)

Ce jeu imité de la grande guerre a ses tacticiens, si l'on en juge par un schéma d'opérations inséré dans la monographie d'une école parisienne (rue Cambon). Un jeune général a tracé un

plan compliqué, aussi curieux que mystérieux, qui combine évolutions, retranchements, explosions de poudrières hypothétiques. Aidée de souvenirs de récits de guerre, son imagination s'est donnée libre carrière : la conception, en tout cas, trahit un organisateur doué d'une certaine influence sur ses camarades.

Ces manœuvres ne font pas partie des goûts des petites filles, dont les amusements, calmes en tout temps, ont eu encore plus de retenue depuis les hostilités. Elles n'ont pas renoncé à leurs poupées; mais celles-ci sont devenues des soldats ou des dames de la Croix-Rouge.

« Rondes et chants ont disparu ; les jeux sont moins bruyants, On organise des ambulances dans lesquelles les poupées sont des infirmières ou des blessés. » (École de filles, rue Titon, Paris.)

« Les poupées sont costumées en infirmières; après l'affaire de Thann, elles avaient été des Alsaciennes. Plus tard, déclare la directrice de l'école du boulevard de Belleville, les jeux des enfants, en ce quartier éprouvé par les attentats des zeppelins, ont consisté à représenter l'arrivée des monstres. On a joué aussi à l'aéroplane. La directrice de l'école des filles de la rue de l'Arbre-Sec explique en quoi consiste ce jeu de l'aéroplane : « Une enfant s'élève en sautillant et en étendant les bras ; elle projette des bombes, tandis que des spectatrices accroupies lorgnent le pirate avec leurs mains figurant des jumelles ». Puis, cet hiver, les fillettes ont imaginé le jeu de disette de charbon : guichet organisé, file des acheteurs attendant leur tour, service d'ordre établi pour la distribution d'un charbon hypothétique ».

Notant la mobilité extrême des goûts des enfants en cette matière, et la facilité avec laquelle ils délaissent les jeux qui les ont passionnés un instant, l'Inspecteur d'Académie de la Creuse écrit :

« Je ne regrette nullement ce changement, car je vois là moins de piété que de légèreté. La guerre n'est pas un jeu ; c'est une épreuve, une rude épreuve. »

Profonde et troublante a été cependant la séduction de la guerre sur certains jeunes esprits. Le directeur de l'école de la rue de la Victoire signale des enfants de douze à treize ans, « qui souhaitaient d'imiter nos soldats en projetant de partir au front. » D'autres écoles citent des faits semblables. (Écoles de garçons

rue Ampère, rue de la Chapelle.) On signale même deux fillettes « très imaginatives », qui sont parties dans la pensée d'aller soigner les blessés sur le front. (École de filles de la rue Madame.) Paris n'a pas eu le monopole de ces exodes à caractère exceptionnel, si on considère l'ensemble de la population enfantine; c'est en 1914 qu'ils se sont produits, dans le premier semestre de la guerre. On n'en a guère signalé depuis; et ceci prouve, une fois de plus, que l'enfant est séduit surtout par l'attrait de la nouveauté, que ses impressions sont fugitives. C'est ce qu'exprime le directeur de l'école de la rue Pihet, à Paris :

« On commettrait une erreur grave de penser que nos écoliers sont influencés dans toutes les manifestations de leur activité par les événements de la guerre. L'enfant pousse selon les lois de la nature; il demeure sous l'influence de son éducateur comme la plante sous l'influence de son jardinier. Lorsque la guerre le touche, l'impression qu'il en reçoit lui vient par l'intermédiaire de son éducateur. » Plus encore qu'au jeu, cette remarque s'applique au travail et à la discipline. Là où l'on a constaté que, de la part des écoliers, l'ardeur à l'étude, la docilité aux directions ont baissé, il convient de n'en pas attribuer la cause à l'état de guerre seul, mais de la rechercher soit dans l'organisation intérieure de l'école, soit dans l'influence familiale, soit dans l'ambiance qui enveloppe l'enfant. A cet égard, les monographies présentées par les écoles de la Seine constituent une véritable enquête qui frappe par la diversité et parfois l'opposition des appréciations.

« Le travail a été moins soutenu; la discipline plus difficile, mais les moyens ordinaires ont suffi à la maintenir. » (Éc. de garçons, rue de la Grange-aux-Belles.)

« La discipline a fléchi. » (Éc. de garçons, rue Tournefort.)

« Le travail a baissé.... La discipline scolaire n'est pas très sensiblement inférieure à ce qu'elle était avant la guerre; elle l'est cependant. » (Éc. de garçons, avenue Félix-Faure.)

« Il y a eu diminution de succès au certificat d'études, défaillance due à l'insuffisance très excusable du personnel. La discipline a été très satisfaisante; il n'y a eu aucun cas de rébellion ni de résistance obstinée à la règle. » (Éc. de garçons, rue de l'Amiral-Roussin.)

« Le travail a été moins sérieux, moins fécond, surtout la première année de guerre. » (Éc. de filles, rue Titon.)

« La discipline a été plus difficile. Le caractère s'est montré plus indépendant, seul le cœur est resté bon et généreux. » (Éc. de filles, boulevard de Belleville.)

« La discipline scolaire n'eut à surmonter chez nous aucune difficulté sérieuse. » (Éc. de garçons, rue Dupleix.)

« Le travail a été bon et abondant. L'enfant a mis tout son cœur dans la tâche quotidienne. Les résultats des examens ont été les mêmes.... Les punitions n'ont pas été plus fréquentes.

« La première année de guerre s'écoula dans le recueillement, et le travail fut très appliqué. Les résultats des examens, cette année, furent très supérieurs à ceux des années ordinaires.

« L'année qui suivit fut moins bonne : le contact des petits camarades venus de Belgique ou des pays envahis troubla les études. Ces déracinés avaient souvent passé un an sans fréquenter d'école : le goût de l'étude avait été affaibli; le souvenir des misères éprouvées nuisait au travail, de sorte que les élèves s'intéressaient aux choses de la guerre, et trop peu aux études de grammaire et d'arithmétique.

« Sans doute, la discipline, devenue familiale, s'est faite moins sévère; mais on n'a éprouvé aucune difficulté pour l'assurer. L'ordre strict a pu parfois laisser à désirer; jamais l'obéissance n'a été discutée, ni le travail dérangé. » (Éc. de garçons, rue de la Victoire.)

« Le travail, pendant ces années de guerre, est demeuré fort sérieux dans l'école. Nous ne possédons aucune preuve que l'aptitude à l'effort intellectuel de nos écoliers ait diminué; elle a plutôt augmenté. Les enfants donnent les signes de l'activité intellectuelle plutôt que de l'atonie. Les récits de la famille, l'exhortation des parents mobilisés ont produit une sorte d'excitation dont l'œil averti suit l'appétit.

« La discipline ne donne pas plus de peine qu'avant la guerre. Peut-être beaucoup moins. Il faut tenir compte de l'influence de l'instituteur. Celui-ci possède sur la discipline une influence plus sérieuse que la guerre. Pour nous, elle a été assurée par la vigilance de la direction et le respect de la règle par les maîtresses ». (École de garçons, rue Pihet.)

« L'école semble moins paisible, moins laborieuse. Le mal est plus apparent que réel. Nous ne ressentons de la part des élèves aucune résistance coupable; chacun se soumet sans effort à l'autorité établie et respecte la règle.... Les rênes de la discipline sont tenues par des mains en quelque sorte moins fermes. La marche générale de l'école nous apparaît toutefois suffisamment assurée. » (École de garçons, rue Blomet.)

On multiplierait ces citations : la note dominante en est optimiste. Toute appréciation subjective mise à part, les réserves et les critiques exprimées se ramènent à deux causes de faiblesse tirées de l'autorité du personnel, de l'autorité de la famille.

Les institutrices débutantes ont tâtonné; c'était inévitable. On ne devait pas attendre d'elles, du jour au lendemain, la maîtrise des instituteurs éprouvés qu'elles suppléaient. La direction de l'école a été rendue, par suite, plus laborieuse, pour réunir en un faisceau les éléments qui lui restaient, souder à ce noyau les éléments qui lui venaient. Partout où le directeur a été maintenu, le caractère de la situation nouvelle lui est apparu rapidement. Il a envisagé les obligations qu'elle lui imposait : formation du personnel, initiatives rapides, vigilance dans la surveillance, fermeté dans l'action, intervention plus fréquente sans cesser d'être discrète auprès des élèves et de ses collaborateurs, au profit de la discipline et de l'éducation. L'esprit de l'enfant ne s'est pas porté vers la dissipation, ni sa volonté à la résistance. Au début, à l'heure surtout où les événements se déroulaient à proximité de la capitale, un sentiment de gêne a étreint tous les cœurs. Bien vite, à l'école comme dans la famille, on a considéré toutes choses avec sérénité. En certaines classes (école de filles de la rue Amelot, école de garçons de la rue Blomet) on a même constaté un sentiment de la gravité des événements qui donnait à comprendre aux grands, aux grandes élèves que remplir son devoir à l'heure actuelle, c'est déjà servir sa patrie. Une telle disposition morale était singulièrement favorable au respect de l'ordre et du règlement. « On veut être bonne Française, et on ne commet pas d'acte d'indiscipline notoire », à l'école de la rue Violet, où l'on achète d'un travail persévérant de plusieurs semaines la joie et la fierté d'être conduite à une prise d'armes aux Invalides.

Auprès de la famille, l'école n'a pas toujours trouvé le concours du temps de paix. Le père absent, l'enfant a été soustrait à son influence; faible parfois, appelée au dehors par son travail, la mère n'a pas su ou n'a pas pu se montrer aussi énergique qu'affectueuse. Il convient de reconnaître qu'une telle situation est préjudiciable à l'éducation de l'enfant; on aurait tort d'en exagérer les inconvénients et les conséquences. Par un appel à la sensibilité enfantine, les instituteurs, les institutrices ont fait jouer à distance l'autorité paternelle et apporté le correctif nécessaire. « L'appel au souvenir du papa, à ses souffrances dans les tranchées, à la peine qu'il aurait en apprenant que son fils ne faisait pas son devoir, suffisait pour amener les larmes du repentir, et presque toujours un effort vers le mieux. » (École de garçons, rue de l'Amiral-Roussin.)

Dans cet ordre d'idées, aussi bien pour travailler à l'éducation de l'enfant que pour soutenir le moral du peuple, l'école a étroitement collaboré avec la famille, et exercé une influence patriotique et sociale. Du fait des événements, elle a été amenée à éclairer, conseiller, réconforter des femmes affligées ou découragées.

« Largement ouverte à toute heure, on peut affirmer, sans exagération, que l'école a été, depuis le début de la guerre, une sorte d'armature morale dont les effets bienfaisants se sont fait sentir au dehors. Presque chaque jour, il est venu ici des découragées, des malheureuses, des femmes affolées par de mauvaises nouvelles : elles ont trouvé le réconfort moral ou l'appui matériel qu'elles venaient chercher. » (École de garçons, rue Vulpian.)

« Que de mères sont arrivées près de nous désolées aux heures pénibles où l'angoisse, l'incertitude du lendemain assombrissaient tous les cœurs! Ces mères, nous confiant leurs douleurs, repartaient toujours calmes, réconfortées. Nous leur demandions de faire un effort pour supporter leur souffrance en silence, afin de ne pas ébranler leur enfant. Elles réussissaient à cacher leurs larmes. » (École de filles, rue Buffault.)

Les moyens disciplinaires, les ressources d'influence n'ont donc pas fait défaut à l'école; et l'on a des raisons de considérer avec quelque optimisme l'éducation morale de l'enfant en ces années de guerre, quand on envisage les faits dont elle a pu se

servir, les exemples entraînants qu'elle a pu exploiter, élans du cœur, actes d'héroïsme, esprit de sacrifice. On en trouve l'affirmation dans le Rapport de la Direction de l'Enseignement primaire de la Seine sur la morale à l'école :

« Des leçons vivantes, émues, appuyées sur des réalités parfois cruelles, ont fortement impressionné les élèves, et, par leur intermédiaire, influé heureusement sur le moral des familles.

« Jamais l'enseignement moral n'a été donné dans un esprit plus large et plus élevé. On a renoncé définitivement aux exemples lointains et qui ne touchent guère. L'actualité, cruelle ou sublime, a fourni avec abondance des exemples impressionnants qui ont servi de point d'appui aux leçons de morale.

« Il est permis d'assurer que l'enseignement moral, pendant ces années de guerre, a mieux pénétré les cœurs qu'auparavant : d'abord, parce que les enfants se sont trouvés mieux en état de recevoir cet enseignement; ensuite, parce que les maîtres, entraînés eux-mêmes par le courant d'émotion qui emporte le monde, ont abandonné en partie la froide didactique pour la brûlante réalité. »

Mais ce sont les résultats qui importent; et c'est aux actes qu'on les juge. Sans rappeler les dons des enfants, les privations qu'ils se sont imposées, les menus sacrifices qu'ils ont consentis et répétés, combien de faits on pourrait citer qui sont les signes indéniables d'un sérieux progrès moral, témoignent de l'efficacité de l'éducation en cette période tragique. Les écoles de Vincennes, de Charenton, de la rue de Passy, de la rue Clauzel, et tant d'autres encore, signalent une multiplicité de faits d'une incontestable valeur morale, qui frappent par leur double caractère spontané et personnel.

On a parlé aux enfants de la vie chère : pour épargner à la maman des soucis et des charges, les voilà qui glissent sur le bitume, évitent de se tirailler, afin de ménager chaussures et vêtements. Autour des orphelins, des réfugiés belges et français, on crée une atmosphère de bonté et de charité qui leur est douce et consolatrice. Un élève a assisté au convoi d'un instituteur; il pense à son retour, à l'orphelin privé de son père, et se promet de lui accorder sa protection. Aux anniversaires, le jour des Morts, on se dirige en groupe, sous la conduite de l'instituteur,

les bras chargés de gerbes et de couronnes, vers le cimetière où s'élève le monument des glorieux disparus. D'Amiens à Castelnaudary, des écoliers entretiennent avec un soin pieux les tombes des soldats morts pour la patrie.

Une élève ayant perdu son père à la guerre, une de ses compagnes, au nom de toutes, prend l'initiative d'une collecte pour lui offrir la photographie agrandie du cher père tombé : quelques heures après, elle avait réuni l'argent pour le portrait et son cadre. (Écoles des filles, rue Titon, et rue du Général-Foy).

Le culte du souvenir et de la reconnaissance est vif à l'école de la rue Camou, où deux classes ont pris le nom des maîtres morts pour la France. Il s'entretient dans les préaux de la plupart des écoles où des inscriptions, des tableaux conservent les noms des instituteurs tués à l'ennemi. Dans cet ordre d'idées, rien d'émouvant comme ce panneau transporté de l'école de la rue Pomard à l'Exposition de la rue Récamier : autour d'une palme de bronze, parmi les fleurs, on y contemplait avec respect les portraits de quatre instituteurs tombés au feu ; les élèves en ont renouvelé les fleurs pendant la durée de l'Exposition, comme ils les renouvellent sous le préau de l'école avec une régularité et un empressement qu'on n'a pas besoin de stimuler.

De ces faits on ne devra pas conclure que la pensée de la guerre ou de la mort hantent l'esprit de l'enfant; que, sevrés de toute gaîté, sérieux avant l'âge, nos écoliers, prédisposés au continuel sacrifice, ont étouffé en eux tout égoïsme. La légèreté de leur âge n'a pas fait place à une précoce gravité qui serait contre nature. Pourtant, l'influence des événements, les préoccupations de l'heure présente, les appels adressés à la raison et à la sensibilité, ont agi, fortement agi sur la pensée enfantine. Petits Français, petites Françaises sont plus accessibles à des considérations qui, en d'autres temps, les touchaient moins; ils ont adopté pour leur propre compte des motifs d'action dont la portée n'a pas toujours eu la même force. L'empreinte reçue par l'esprit et le cœur sera-t-elle durable? Elle est intense, tout au moins; on en jugera par ces deux faits pris sur le vif. Ils sont tirés, l'un des jeux de l'enfant, l'autre du travail scolaire, et empruntés aux monographies des écoles de la Seine.

« Pendant la récréation, on joue à la mère : « Tu vas voir, dit

une enfant à sa fille supposée, ce que dira ton père quand il viendra en permission; il saura que tu as été méchante »! A propos du même jeu, on en entend une seconde : « Attends un peu vilaine, je vais informer ton père de ta conduite; tu vas voir la lettre qu'il t'écrira »! (École de filles, rue Broca.)

« Au cours moyen, 1re année (neuf à dix ans), l'institutrice parlait de la récente retraite allemande et des territoires rendus aux Français. Elle y mettait tout son cœur et les élèves étaient attentives, sauf une étourdie. Alors la voisine de celle-ci, outrée de cette dissipation en un pareil moment, la secoua par le bras, lui disant presque à haute voix dans son ardeur : « Mais tais-toi donc; *tu n'entends donc pas que c'est de la France qu'on parle!* » Le fait nous étonna d'autant plus que cette enfant avait paru jusque-là assez terne et passive. » (École de filles, rue de Tolbiac.)

Cette parole d'enfant décèle un respect quasi religieux de la patrie; elle est la notion déjà entrevue des devoirs impérieux qui s'imposent à chacun des membres de la grande famille française. Notion confuse à cet âge, sans doute, et dans laquelle il entre plus de sensibilité que de réflexion consciente, mais qui s'épure et s'idéalise chez les adolescents, les soldats de demain, prêts à tous les sacrifices. « Nous n'avons éprouvé aucune difficulté au point de vue de la discipline, écrit dans sa monographie le directeur de l'école normale d'Auteuil. Au contraire, elle a été plus facile peut-être qu'en temps de paix : il suffisait d'une allusion à la gravité de l'heure, pour faire cesser tout commencement d'effervescence. Jamais le moral ne fut plus élevé; jamais le désir de se dévouer à un idéal ne fut plus général et plus vif parmi nos élèves. »

*
* *

Loin de s'être ralentie en ces mois de guerre, l'activité de l'école s'est donc accrue considérablement, elle a été marquée d'une vie intellectuelle soutenue, d'une vie morale intense. L'Exposition de la Ligue de l'Enseignement en a été non la révélation, mais la preuve évidente. Pour âme inspiratrice, elle a eu la grande idée de patrie. La constante pensée du devoir national a tendu les esprits, soutenu les cœurs des instituteurs et

des élèves. Les forces de l'école, comme celles du pays ont toutes été mises au service de l'instinct de conservation de la race, sentiment aussi vivace chez l'homme que l'instinct de conservation de l'individu.

A cet effet, les programmes ont gagné en souplesse, les méthodes en efficacité. La vie, et quelle vie ! vibrante, palpitante, anxieuse même, sinon enfiévrée, a pénétré les enseignements. Toutes fenêtres ouvertes, l'école a puisé au dehors, dans l'actualité qui s'imposait à son attention, les éléments d'instruction et d'éducation qu'elle avait pour habitude d'emprunter plus volontiers à la lettre figée du livre.

Envisageant l'avenir de la patrie, l'instituteur a compris la nécessité, l'urgence même d'une culture physique rationnelle, par une gymnastique qui est soucieuse d'équilibre musculaire, proportionne l'effort sollicité à la capacité du sujet, stimule la volonté par l'attrait de mouvements combinant l'exercice et le jeu, l'évolution réglée et les sports libres. (Méthode de Joinville, programmes de la Seine, tableaux de l'école de la rue des Charretiers, à Orléans.) Inspiré du désir d'accroître la santé, de combattre l'alcoolisme, l'enseignement ou plutôt la pratique de l'hygiène a reçu une certaine impulsion. (Conférence de M. Ed. Fuster, Exposition de la Ligue antialcoolique.) Pour des considérations de même ordre, l'éducation ménagère s'est fait une place à l'école ; elle y répand des connaissances pratiques qui contribueront au bien-être et faciliteront les conditions de l'existence matérielle. (Exposition des écoles de Saint-Denis, Aubervilliers ; école ménagère de Nancy.)

Les épreuves de la patrie ont imprimé à l'enseignement, tout particulièrement à celui de l'histoire et de la géographie, des qualités de simplicité, de clarté et de sûreté qui le rendent plus éducatif. Les leçons ont été allégées des détails qui n'ont qu'un intérêt de curiosité, de certains faits qui surchargent la mémoire sans intéresser, directement tout au moins, la situation actuelle du pays. L'histoire a été étudiée au point de vue français ; la géographie a pris une importance qu'on ne lui accordait pas auparavant. (Programmes esquissés, leçons résumées de diverses écoles de la Seine.)

La guerre dans laquelle la patrie est engagée a été le centre

d'intérêt de l'enseignement ; même en certaines périodes de la vie nationale, une initiative intéressante a fait graviter toute une semaine les exercices scolaires autour d'une idée capitale qui était la préoccupation du moment. (Cahier de l'emprunt, cahier de l'or, de l'école de filles de la rue La Fontaine, à Paris.)

Elle a renouvelé les sujets des leçons, les matières des devoirs, les textes d'application pour l'étude de la langue, les exemples qui illustrent les préceptes de morale. Un examen même superficiel des rédactions des élèves montre de quel secours ont été les enseignements de la guerre, non seulement pour la connaissance du français, mais encore pour le développement du jugement, l'éclosion des sentiments, la formation de la conscience. Comment la génération qui se lève réagira dans l'avenir ? Quelles qualités de patience réfléchie, de pondération et de sagesse elle montrera ? nul ne le sait. Tout porte à croire qu'elle gardera, profonde et ineffaçable, l'empreinte des événements tragiques que nous traversons. Elle en aura reçu les leçons par l'école ; par l'école elle sera préparée à ses devoirs civiques, dans la mesure où l'influence de l'école qu'il ne faut ni amoindrir ni exagérer, persiste dans le citoyen. Puisse dire vrai cet enfant de douze ans, qui écrit à propos de la connaissance de l'histoire : « Etudier l'histoire de la France, c'est apprendre à l'aimer, c'est essayer de se rendre plus digne d'elle. Je connais ses fautes pour les éviter, ses actions généreuses pour les imiter. En voyant les funestes effets du pouvoir absolu, je deviens moins autoritaire, en voyant Napoléon, je me sens plus pacifique ; en voyant 1870, je me tiens prêt aux éventualités de la vie. » (Éc. de garçons de la rue des Bourdonnais, à Paris.)

Quand la guerre aura pris fin, l'aliment qu'elle fournit en ce moment aux leçons de l'école ne viendra pas à manquer du jour au lendemain. La piété nationale recueillera les actions d'éclat, les faits d'héroïsme qui méritent d'être présentés en exemple aux générations à venir. Elle en composera une riche et brillante anthologie dans laquelle l'instituteur puisera à pleines mains. Des monuments de reconnaissance patriotique seront édifiés, le culte du souvenir institué d'un élan unanime. Les orphelins assis sur les bancs rappelleront à chacun qu'il est des plaies à panser, des douleurs à adoucir, des ruines à relever. Par ses consé-

quences immédiates, par les traces qu'elle laissera, la guerre continuera donc de fournir, quelque temps encore, la matière de leçons sérieuses, émouvantes et fécondes. On peut prévoir, néanmoins, qu'à mesure que les événements seront plus lointains, leur influence sur l'enseignement perdra de son pouvoir ; mais ce qui restera, à titre définitif, c'est l'esprit dans lequel cet enseignement est donné. La guerre a inspiré un ensemble de procédés qui ont, en quelque sorte, renouvelé la pédagogie, lui ont imprimé un caractère plus vivant. Pour exciter la curiosité, soutenir l'intérêt, il suffira de laisser l'air du dehors pénétrer dans l'école. Les tableaux de la nature, la vie familiale, la production agricole, industrielle, commerciale, l'activité sociale seront pour l'école les sujets instructifs d'une actualité sans cesse renaissante. Les travaux et les joies de la paix offriraient-ils moins de ressources à l'éducateur que l'œuvre destructrice et lamentable de la guerre ? Sollicitant l'attention, émouvant profondément, ils contribuent autant à meubler l'esprit qu'à former le cœur. Cette vérité, instruction et éducation par l'observation directe de la nature, est la pensée inspiratrice de l' « école rénovatrice » italienne. Par le contact des réalités, celle-ci applique, avec son tempérament propre, les principes mêmes de nos méthodes actives françaises. Laissant à chacun, dans sa sphère, plus d'initiative, la guerre a permis à ces méthodes d'accentuer leurs tendances, d'affirmer leur valeur. En même temps, elle a fourni à l'école laïque l'occasion de traduire en actes le patriotisme qu'elle enseigne comme un fait social, un sentiment naturel, une doctrine nationale; et, en ses formes diverses, ce patriotisme s'est montré ce qu'il est, c'est-à-dire pur et ardent tout à la fois.

L'Exposition organisée par la Ligue de l'Enseignement présentait l'école au jugement du pays. Elle l'invitait aussi à prendre pleine conscience de son labeur de guerre. Le jugement du public, elle n'a pas à le redouter. L'examen qu'elle a fait de son œuvre la rehausse dans sa propre estime, et lui permet de croire qu'elle sera à la hauteur des devoirs qui l'attendent. La Ligue de l'Enseignement peut, à bon droit, être fière de la double démonstration qui a été faite par ses soins : car l'Exposition a été une manifestation digne d'elle et digne aussi de l'école laïque française.

LACABE-PLASTEIG,
Inspecteur de l'Enseignement primaire.

Les Devoirs d'une jeune Française[1].

... Je voudrais que vous pensiez pendant ces vacances à élever le niveau général de votre vie, tant au point de vue physique qu'intellectuel et moral. Avez-vous réalisé cette année tous les progrès en beauté, en intelligence, en bonté dont vous êtes capables? Non, j'en suis sûre vous pouvez encore faire quelques progrès. Je voudrais que vous pensiez à élever le niveau général de votre vie, par l'exercice de votre libre raison imposant victorieusement à votre nature qui spontanément cherche, comme toutes les natures humaines d'ailleurs, le moindre effort, un triple effort physique intellectuel et moral.

Ce n'est pas le lieu ici de faire la critique de notre système d'éducation, mais je crois exprimer votre sentiment intime en disant qu'il ne fait pas une place suffisante à l'éducation physique. Si vous étiez de petites Américaines je n'aurais pas à vous conseiller de songer à votre développement physique. C'est une préoccupation que vous respireriez avec l'air et qui vous accompagnerait partout. En Amérique l'enfant dès qu'il entre à l'école est pesé, ausculté, mesuré, puis surveillé dans son développement physique par des médecins et des nurses qui attachent de l'importance à cette partie de leur tâche. On lui assure le bénéfice de jeux nombreux et organisés dont les mouvements sont calculés pour aider efficacement à son développement.

Des playgrounds ou terrains de jeux existent dans toutes les grandes villes pour les besoins des enfants du peuple. Chez nous les enfants jouent dans la rue et ils pataugent dans le ruisseau;

1. Extraits du discours prononcé à la distribution des prix du lycée de jeunes filles de Besançon par Mme Baigue, professeur de lettres.

passez au petit Battant, traversez la rue Bersot et vous serez édifiés. Nos squares sont des œuvres d'art où les ébats des enfants sont déplacés. A New-York, et ceci vous donnera une idée des sacrifices d'argent que les Américains sont capables de faire pour le bien-être des enfants, il a été dépensé pour les installations d'exercices et de jeux en l'année 1907-1908 215 000 dollars, soit 1 065 000 francs. Quant aux enfants des classes bourgeoises leur jeunesse est incomparablement plus saine que la vôtre. Une jeune fille de dix-sept ans ayant suivi les classes primaires et primaires supérieures entre au collège, à Wellesley, pour parler d'un collège que je connais bien, situation merveilleuse en pleine campagne. Le hall où l'on enseigne est au centre d'un très grand parc, il faut 20 bonnes minutes en voiture pour franchir la distance qui le sépare du village. Les pavillons où les jeunes filles ont leur chambre, leur salle à manger, et leurs salles de récréation et de lecture, les constructions légères où elles se réunissent, ici pour faire de la musique, là pour discuter politique, plus loin pour danser, sont disséminées sous les grands arbres séculaires, au bord de somptueuses pelouses, avec pour horizon un lac ou une jolie rivière. Quand une jeune élève arrive, un « freshman », on la conduit à l'examen médical. Sa fiche est soigneusement établie.

J'ai une de ces fiches sous les yeux et j'y lis bien des investigations indiscrètes. Je n'en retiens que quelques-unes au hasard de la fourchette.

Développement : bien bâtie, difformité.

Nutrition : grasse, rondelette, moyenne, maigre.

Le teint; les muqueuses; la langue; les dents : régulières, manquant; *Cavités.*

Les sourcils; les cheveux; les yeux; les oreilles; la glande thyroïde; la poitrine; les poumons; le cœur; — toute une page —; le dos; les épaules.

Et des questions sur le port du corset, sur les exercices physiques exécutés jusque-là, sur le sommeil, sur la fréquence des bains, etc., etc.... on va jusqu'à prendre la forme de son pied pour lui faire des chaussures normales qui le respectent. Tout ce questionnaire étant établi, on l'informera qu'elle aura : obligatoirement trois heures de gymnastique ou de jeux organisés par

semaine et un certain nombre de jours de gymnastique corrective. On l'initiera aux jeux nationaux dont la pratique générale fait cette race superbe, vigoureuse, énergique, dont Paris émerveillé a vu il y a deux semaines défiler les premiers régiments.

Pour ma part je n'ai jamais vu de spectacle plus beau, et qui réalisât plus complètement mon idéal d'un plaisir collectif, sain, joyeux, vivifiant que des jeux athlétiques aux États-Unis. J'ai assisté aux jeux annuels de Yale et de Harward, à ce fameux match de football qui met aux prises chaque année les meilleurs joueurs de l'Université de Boston et ceux de Yale. J'ai vu le stadium qui peut contenir 40 000 personnes, noir de spectateurs. J'ai eu honte de ne pas comprendre le jeu qui intéressait si puissamment toute une humanité capable de communier dans son amour pour une action qui met en valeur la force, l'adresse, la patience, la discipline de la race. La joie de vivre qui se dégage de ces jeux est quelque chose d'éblouissant et de magnifique.

Exigez mes enfants votre part de plaisir. Psychologiquement l'enfance et la jeunesse sont faites pour le développement, la joie; la peine et les contraintes causent beaucoup moins de dégâts chez les adultes et les vieillards que chez les jeunes gens. C'est une indication de la nature qu'il est impardonnable de ne pas suivre. Obtenez de n'être plus mis au régime des adultes et des vieillards. En attendant des réformes, employez adroitement le temps de vos vacances. Si vous étiez de jeunes Américaines vous sauriez et vos parents vous confirmeraient dans cette conviction que les amitiés, la camaraderie de la classe ne doivent pas être brusquement interrompues par les vacances, qu'il y a des choses qu'on doit continuer à faire en commun pendant ce temps si précieux, ce temps de la liberté, et je pourrais vous indiquer des organisations de voyages en commun, de camping en commun. Savez-vous que les petites Américaines auraient probablement découvert dans un coin de notre merveilleux Jura un morceau de forêt bien située à proximité d'un village et d'un lac. Elles auraient négocié avec les autorités et les propriétaires, elles auraient enjôlé une ou deux mamans de bonne volonté, ou une ou deux grandes sœurs bien expérimentées, et elles partiraient demain pour quinze jours, un mois,

vivre de la tranquille, libre, saine existence de la forêt ou bien elles partiraient à pied ou à bicyclette, avec la volonté de réduire les dépenses au minimum, explorer en troupe quelque coin de notre France. Des enfants ne peuvent pas faire ces expéditions seules, il leur faut un ou plusieurs chaperons mais il est bon que l'élément sérieux et expérimenté ne domine pas.

Songez donc à organiser pendant vos vacances des distractions qui soient des exercices rationnels. Ne laissez pas la paresse, le désordre, la routine prendre le gouvernail. Entendez-vous entre camarades pour faire des excursions ensemble, ayez de petits clubs pour la promenade, le tennis, la course. Pensez à votre force, à votre agilité. Pourquoi, si vos parents y consentent, ne continueriez-vous pas pendant les vacances cet exercice de la culture que quelques-unes d'entre vous ont si brillamment et avec tant de succès inauguré cette année à Saint-Ferjeux. Une équipe agricole du Lycée de jeunes filles de Besançon, conduite par un chaperon et aidant les paysans à faire le travail qu'ils ne pourraient pas exécuter sans elle, voilà qui serait un exercice salutaire et utile ! C'est une suggestion parmi bien d'autres. L'essentiel est que vous soyiez convaincues que vous devez profiter de vos vacances pour prendre bonne mine, grandir, forcir, devenir de belles filles.

Mais là ne se bornent pas mes exigences, un corps sain c'est bien, mais son union avec une âme saine et équilibrée c'est là l'idéal. Une Française a naturellement le devoir que lui crée le fait d'être l'heureuse héritière d'une brillante tradition. D'autres peuples l'emportent sur nous les uns par leur sens des affaires, les autres par leurs institutions sociales ; la France est le pays des gens intelligents. Où que vous alliez, vous verrez que l'on rend hommage à l'esprit souple, délié, avisé, au bon sens français. Les étrangers cultivés disent que la France est la patrie privilégiée de la raison. On y regarde les vérités en face, on y a le « courage de la raison ». Et en effet le joug que nous supportons avec le plus de peine est le silence sur la vérité, et nous sommes le peuple le moins hypocrite de la terre. Puisque ainsi nous sommes mieux doués que d'autres pour la recherche de la vérité, puisque nous avons cet instinct, nous nous devons à nous mêmes, et nous devons à l'humanité dont tout peuple est soli-

daire, de l'utiliser avec sûreté et de lui faire rendre le maximum. Servez-vous de votre esprit, vous ne l'userez jamais. Chez nous plus qu'ailleurs les méthodes de la culture intellectuelle ont une importance incontestable puisqu'il s'agit en leur domaine de l'exploitation de notre principale richesse naturelle. Vous possédez chacune une parcelle de cette richesse inestimable et, de même que la France doit au monde d'en utiliser et d'en mettre en valeur la totalité, vous devez à la France de faire fructifier ce qui est à vous, en donnant à votre esprit la vigueur, condition de la liberté. Comment y travailler pendant les vacances? Il faut y travailler. C'est à mon sens une habitude néfaste que celle qui consiste à abandonner pendant deux mois et demi toute préoccupation de travail intellectuel. Je ne nie pas que la jachère est une condition favorable aux terrains pour qu'ils restent productifs. Mais votre esprit n'est pas un terrain comme les autres, il réagit continuellement, et il est en même temps que l'objet, l'outil de la culture. Si vous l'utilisez mal, il se déforme, il se détériore. Or vous ne pouvez pas ne pas vous en servir continuellement, mais vous le faites mollement et sans méthode. Pendant les vacances, délivré de la discipline bienfaisante, l'esprit a une tendance à se laisser aller à toutes les fantaisies, l'imagination prend le pas sur la raison, loin de faire des progrès on voit baisser le niveau de sa pensée. La vie sentimentale perd son gouvernail; le laisser-aller intellectuel et l'oisiveté des vacances sont propices aux divagations romanesques. Le travail me paraît donc pendant les vacances indispensable à l'hygiène de l'esprit. Mais quel travail et conduit de quelle manière? Les petites ont déjà reçu les conseils de leur maîtresse. Je m'adresse ici aux grandes élèves, aux « plaignantes du surmenage » qui sont bien résolues à ne pas toucher un livre pendant les vacances, et je voudrais les amener à distinguer. Sans doute, mes enfants, vous souffrez d'une abondance de biens. On vous a très généreusement fait don de multiples connaissances physique, mathématiques, politique, métaphysique, psychologie, chimie, astronomie, littérature, morale, et géographie, histoire et langues étrangères, rien ne vous demeure inconnu. Vous avez parcouru la surface du globe, l'infini des temps, exploré le ciel, plongé au fond des mers et scruté tous les mystères du cœur humain. On

peut dire que vous avez reçu une culture générale! Vous devriez être d'étonnants penseurs. Et pourtant vous êtes encore des petites filles gênées par toute cette science qui flotte à la surface de votre âme, l'encombrant un peu. Que vais-je vous demander? Encore un effort. Un effort pour incorporer à la substance même de votre esprit une toute petite partie de cette science trop rapidement absorbée pour être assimilée. Si j'étais une grande élève, je voudrais réagir contre l'invasion de mon esprit, auquel une année scolaire m'aurait soumise, non pas comme il est d'usage en me laissant définitivement envahir par tous les spectacles, toutes les pensées capricieuses, toutes les rêveries sans objet, mais en m'imposant un travail de méditations sérieuses et soutenues à propos d'un sujet choisi pour son agrément et limité dans son étendue. Que votre tâche des vacances présente une unité. Après avoir feuilleté la table des matières du livre de l'érudition et de la culture, mettez-vous enfin à en lire posément, tranquillement, à loisir, un chapitre. Creusez un problème, étudiez avec quelques livres bien choisis une époque assez courte dans notre histoire, méditez sur une œuvre de notre littérature qui vous aura souri au passage, que les plus ambitieuses s'imposent même d'écrire après leur lecture, quelques réflexions. La quantité du travail importe moins que sa qualité. Ne consacrez si vous le voulez qu'une heure par jour à ce travail, mais pendant cette heure ne ménagez pas votre peine, faites des efforts, concentrez-vous, surmenez-vous, comme rarement hélas vous avez consenti à le faire au cours de vos études. M. Bergson promettait, un jour de distribution de prix, aux élèves du Lycée Saint-Louis qui voudraient faire cet effort, des résultats merveilleux : « La concentration, disait-il, voilà mes chers amis tout le secret de la supériorité intellectuelle. Elle est ce qui distingue l'homme de l'animal, l'animal étant le grand distrait de la nature, toujours à la merci des impressions venues du dehors, toujours extérieur à lui-même, tandis que l'homme se recueille et se concentre. Elle est ce qui distingue l'homme supérieur de l'homme ordinaire, celui-ci satisfait d'une habilité moyenne où il se repose ou se détend, l'autre tendu dans une aspiration à se dépasser lui-même. Elle est peut-être l'essence même du génie, s'il est vrai que le génie soit une vision d'un instant, mérité par des années de

labeur, de recueillement et d'attente. La merveille des merveilles est que plus notre intelligence est à son aise sur un terrain déterminé, moins elle se sent dépaysé sur tous les autres. La nature a arrangé les choses ainsi. Elle a ménagé entre les domaines intellectuels les plus éloignés des communications souterraines. Elle a disposé entre les ordres de choses les plus divers, comme autant de fils invisibles, les lois mystérieuses de l'analogie. » Et je conclus avec lui « travaillez donc mes chers amis à alimenter en vous ce foyer d'énergie. Rassemblez votre effort, concentrez votre attention, donnez à votre volonté sa plus grande force, pour que votre intelligence atteigne à son plus grand rayonnement. Descendez au plus profond de vous-même pour amener à la surface tout ce qu'il y a, que dis-je plus qu'il n'y a en vous. Sachez que votre volonté peut faire ce miracle, exigez qu'elle l'accomplisse. »

Ainsi je désire que le temps des vacances soit un temps de tension de la volonté, soit qu'il s'agisse de votre développement physique, soit qu'il s'agisse de votre développement intellectuel. Mais je considérerais comme bien fâcheuse l'influence, si légère qu'elle soit, que pourrait avoir sur vous cette allocution si elle devait avoir pour effet de vous conduire à vous occuper exclusivement de votre personne. Je sais des gens qui seraient capables de vendre père et mère pour augmenter leur valeur personnelle. Ils sont haïssables. Notre perfection individuelle n'est pas la fin de nos actions. Détestables philosophies et détestables pratiques que celles qui font de l'individu, de chaque individu pour lui-même, le centre de l'univers. Notre centre est hors de nous, il est dans la société dont nous faisons partie et, spécialement, dans la patrie. Votre santé et votre esprit doivent être consacrés à la grandeur de votre pays. Il vous est loisible de songer à votre perfectionnement et à votre bonheur, à condition que la grande idée de l'intérêt général domine et discipline toute votre activité. Nous avons expérimenté que la solidarité nationale peut être, peut devenir le plus abominable guet-apens. Chaque individu doit veiller à ce que l'ensemble de la nation reste juste, se propose les fins avouables, respecte les droits de l'humanité. Quand on a vu comment les défaillances de l'esprit public, un individualisme étroit, peuvent être payés par des années de misère, on

sent tout le prix de l'ordre et de la cohésion dans le corps social. Le devoir qui s'impose à chacun de nous à l'heure présente est de songer sans cesse à cet ordre et à cette cohésion. Renoncement à l'égoïsme, au mandarinisme, au dilettantisme, et surtout, renoncement à cette insidieuse et dissolvante forme de l'égoïsme, qui se cache derrière des sophismes et particulièrement le sophisme de la liberté individuelle, cette forme plus redoutable que les autres et plus répandue et qui s'appelle la lâcheté et la paresse. Il ne manque pas de gens de bonne volonté en France, de gens « indulgents ». Ce qu'il nous faut pour relever la France après la terrible épreuve, dont elle sortira victorieuse, mais anémiée, ce sont des gens de volonté forte, exigeants pour eux et pour les autres. Le fameux sophisme « charbonnier est maître chez soi » doit cesser d'avoir chez nous aucun crédit. Agissez comme si votre esprit, votre corps, votre cœur appartenaient à la patrie. Pourquoi n'en serait-il pas pour vous comme pour vos frères aînés? Agissez-aussi comme si vous étiez chargées d'une mission dangereuse au milieu de soldats faisant aussi leur service. Tout manquement à l'ordre, à la justice que vous apercevrez doit vous indigner et vous soulever. Soyez exigeantes. Ne vous retranchez pas derrière le fait que vous êtes humbles, que vous n'osez pas, que vous êtes des femmes, que votre tâche est modeste et votre situation inférieure. La bonne tenue des ruelles et des arrière-cours importe autant à l'hygiène d'une ville que celle des grandes avenues. De même la puissance de production et l'exigence de justice de chacune de vous importe à l'hygiène morale de votre pays. La petite injustice que vous commettez ou dont vous vous faites complice par votre silence s'ajoute à d'autres petites injustices, à d'autres complicités pour créer dans le pays une atmosphère déprimante d'anarchie; votre zèle au contraire, votre sainte indignation contre les abus, contribue à la force et par conséquent à la sécurité de votre peuple. Le philosophe Guyau disait : « C'est à force de vagues mourantes que la mer réussit à façonner sa grève, à dessiner le lit immense où elle se meut ». C'est à force de bonnes actions exactes, droites, courageuses, intelligentes que les jeunes générations feront vivre la France pour laquelle tant d'honnêtes gens, tant de héros, donnent leur vie.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

La fréquentation scolaire dans les Vosges [1]. — I. *Dans la zone bombardée : belle attitude des écoliers.* — La fréquentation a été excellente dans les écoles récemment rouvertes tout près du front. Elle a dépassé 90 et même 95 p. 100 à Ban-de-Laveline, Verpellière, Honville, Raves, Neuvillers-sur-Favre, Pair-et-Grandrupt, les Basses-Fosses, la Trouche-de-Raon, Celles-sur-Plaine.

Dans le canton de Corcieux, qui représente à peu près la moyenne, la fréquentation a été d'environ 80 p. 100.

La crainte des bombardements, bien que le danger soit resté à peu près le même, n'empêche pas les enfants de venir à l'école. Les bombardements même ne nuisent guère à la fréquentation. C'est ainsi qu'en une localité, qui avait reçu 25 obus entre midi et demi et une heure, cinq enfants seulement sur trente ont manqué l'école et trois sont arrivés avec une demi-heure de retard.

Ailleurs, les enfants, qui ont un petit trajet à faire pour se rendre à l'école, surpris, en cours de route par un bombardement, se sont, à diverses reprises, abrités dans les maisons, mais n'ont pas manqué la classe. Quelle admirable leçon d'exactitude donnent aux petits vagabonds ces intrépides écoliers dont la courageuse attitude m'a paru mériter d'être signalée !

Dans les arrondissements de Neufchâteau et de Mirecourt, la fréquentation est restée à peu près normale. Si dans quelques communes, elle a laissé à désirer, beaucoup d'écoles par contre accusent une moyenne de 80 à 90 et même parfois 95 p. 100.

II. *A l'arrière : moyens d'actions employés par les maires et par les instituteurs.* — Nous avons plaisir à signaler les initiatives prises par certains maires, qui n'ont pas hésité à faire intervenir la police et cueillir par les agents les écoliers vagabonds. A Saint-Dié, notamment, des résultats sensibles ont été ainsi obtenus. Les élèves à qui on a, par cette mesure, fait réintégrer l'école, ont continué jusqu'ici à la fréquenter. On a, de la sorte, découvert parmi eux, un certain

---

1. Extrait du rapport annuel de M. l'inspecteur d'Académie.

nombre d'enfants dont la présence à Saint-Dié était totalement ignorée.

A Remiremont, où la commission scolaire fonctionne parfaitement, les agents ont reçu l'ordre d'interroger les enfants d'âge scolaire rencontrés dans les rues pendant les heures de classe et ils l'ont exécuté consciencieusement. A Rupt-sur-Moselle, et à Faillières (Saint-Nabord), les gardes champêtres sont également chargés de ramener à l'école les enfants dont la présence dans les rues n'est pas justifiée. Il est à souhaiter que ces exemples se multiplient et que toutes les municipalités, sans attendre la fin de la guerre, s'intéressent activement à la fréquentation et unissent leurs efforts à ceux de nos maîtres pour l'améliorer et la régulariser.

Nos instituteurs et nos institutrices emploient souvent avec habileté le meilleur et le plus sûr moyen dont ils disposent pour attirer et retenir les enfants à l'école, je veux dire la persuasion. Ils s'ingénient à mettre leurs élèves en mesure de venir en classe tout en continuant à rendre de menus services à leurs parents. Un certain nombre d'entre eux ont sollicité et obtenu l'autorisation d'organiser, en été des classes de demi-temps, de changer les heures de classe, afin de permettre à leurs élèves « d'aller aux champs », comme l'on dit, avant et après la classe ; d'autres ont consenti à recevoir des enfants n'ayant pas encore atteint l'âge scolaire afin de permettre aux frères, chargés de les garder, de se rendre à l'école. Il en est même qui ont toléré que les enfants, à qui est confié le soin de mener paître le bétail vinssent à l'école après l'heure réglementaire.

❦

Influence de l'Instituteur sur la fréquentation scolaire. — L'extrait ci-après du Rapport annuel de M. l'inspecteur d'Académie de la Seine-Inférieure montrera que le maître qui considère ses écoliers comme ses propres enfants tient à obtenir une bonne fréquentation et l'obtient :

« Nous ne tenons pas assez la main, en général, à la fréquentation de l'école. Cependant le premier devoir du maître est de faire venir et de retenir auprès de lui, dans sa classe, tous ses enfants. C'est là, nous ne cesserons de le dire et de le répéter, son affaire propre. Il faut qu'il la prenne à cœur. S'il considérait en effet ses écoliers comme ses propres enfants, s'il les suivait de près chaque jour, s'il souffrait vraiment, comme il devrait en souffrir, de leur absence, s'il considérait comme une injure personnelle la désertion de son école, il empêcherait cette lamentable fuite de ses petits disciples. Il ne suffit pas d'envoyer aux parents des billets d'absence, qu'ils lisent à peine, auxquels ils ne répondent pas toujours. Mais allons chez eux, et persuadons-les que leur devoir est de nous confier leurs enfants comme le nôtre est de les leur réclamer. Insistons, prions, supplions. Il faut que nous ayons gain de cause. Si nous n'obtenons rien aujourd'hui, revenons demain à la charge. Nous ne devons pas accepter que cet enfant, que la loi nous confie de six à treize ans, ne vienne pas régulièrement chez nous. Si

nous ne l'acceptons pas en effet, si nous protestons, si nous parlons avec fermeté, si nous parlons aussi avec cœur, montrant toute l'affection que nous avons pour l'enfant, tout l'intérêt que nous lui portons, nous serons écoutés. Il n'est pas possible qu'on ne nous écoute pas. Mais ne restons pas tranquillement à notre bureau à attendre les écoliers; allons les chercher; prenons-les par la main; mettons à cette affaire une ardeur toujours nouvelle. Et nous aurons la satisfaction de voir notre école toujours pleine.

« N'y a-t-il pas moyen de faire à l'école sa part, même en ce moment où la main-d'œuvre enfantine est partout demandée? Les travaux des champs ne sont pas tous les jours aussi urgents; il y a des périodes de repos, de demi-travail, d'attente : pourquoi n'y aurait-il pas des périodes correspondantes de demi-classe? Il est très bien que cet enfant aille aux champs : mais y est-il vraiment occupé toute la journée, toute la semaine, le mois entier? Ne pourrait-il venir en classe quelquefois, le matin, ou le soir, ou même, de temps à autre, matin et soir?

« Ne nous contentons pas, encore, d'excuses plus ou moins vagues : suivons de près nos enfants; faisons nous rendre un compte exact de leurs occupations; cherchons avec eux, avec leurs parents, le moyen de concilier ces occupations avec la fréquentation obligatoire de l'école : neuf fois sur dix, si nous le voulons, nous y arriverons.

« Que ce soit là, je vous prie, notre constante préoccupation. Je voudrais que tous mes collaborateurs en fussent comme obsédés. Faisons tout ce qui dépend de nous pour enrayer le mal. Ce n'est pas pour que nous lui donnions dans quelques années des générations d'illettrés ou de demi-illettrés que la France se bat si bien aujourd'hui. Nous devons à son héroïsme des écoles bien fréquentées. »



Le certificat d'études dans les régions libérées. — Les écoles se rouvrent dans des villages des régions libérées, dès qu'un toit peut abriter maîtres et écoliers. Néanmoins, si l'on avait tenu en juin la session du certificat d'études, les candidats n'auraient pas été prêts : sous l'occupation allemande, les classes étaient singulièrement intermittentes; une institutrice raconte qu'en deux ans et demi elle n'a fait la classe que six semaines. Beaucoup d'enfants ont perdu pendant ces loisirs forcés tout leur acquis : on en rencontre qui, ayant passé leur certificat d'études primaires avant la guerre, doivent se remettre aujourd'hui à l'apprentissage de la lecture. Mais leurs progrès sont rapides. Aussi a-t-on pu, dans l'Oise, faire subir à une vingtaine d'écoliers, dès le mois d'octobre, les épreuves du certificat d'études primaires.

Le sujet de la composition française était le suivant :

Au mois de mars dernier, les Allemands ont évacué la région du Noyonnais, qu'ils occupaient depuis trente mois. Dites ce que vous

avez vu ou entendu raconter au sujet du départ des Allemands et de l'arrivée des Français.

Voici quelques récits qui ne sont point mal venus :

I. — Depuis trente mois que les Allemands avaient envahi cette région et que nous étions sous leur domination, nous avons bien souffert. Aussi avec quelle joie nous les vîmes commencer à déménager au commencement de mars et retirer tout ce qui pouvait servir à leur entretien. Puis ils enlevèrent leurs canons, n'en laissant que quelques uns pour protéger leur retraite.

Alors, quand ils ont été près de partir, ils nous ont évacués à Noyon. C'est là que nous les avons vus s'en aller peu à peu et reculer vers Saint-Quentin.

Le 17 mars il ne restait plus dans la ville de Noyon que quelques-factionnaires et des cyclistes chargés de faire sauter les ponts, croisés de rues ainsi que la caserne, la gare, etc.

Quand nous nous sommes levés le 18, il n'y avait plus personne.

Plus d'Allemands, nous étions donc libres.

Malgré cela, il nous restait quelque doute, mais qui nous fut bientôt enlevé quand nous vîmes arriver rasant les toits un aéroplane français qui nous cria : « Vous êtes sauvés, nous venons vous délivrer ».

Cette fois, nous ne pouvions plus tenir en place tant la joie était grande, mais ce fut autre chose encore quand les spahis et les Français eux-mêmes défilèrent avec précaution dans les rues de la ville. Nous pleurions de plaisir.

Les Français remuèrent la montagne Saint-Siméon qu'ils trouvèrent inhabitée. Ils avancèrent toujours jusque Saint-Quentin où les Allemands s'étaient retranchés.

Cette nouvelle joie nous en apportait une autre : celle d'avoir des nouvelles de nos chers absents et même de les voir.

Tant que durera ma vie, je n'oublierai jamais ce jour heureux du 18 mars qui nous rendit notre liberté et la vue chère à notre cœur des uniformes français.

S. B. (treize ans).

II. — Depuis plusieurs mois, les Allemands qui occupaient Noyon, faisaient leurs préparatifs de départ. L'espoir revenait dans tous les cœurs, à l'idée que peut-être un jour, les Allemands se décideraient à quitter Noyon. Ils faisaient la revision complète de toutes les maisons, ils emportaient les matelas, pillaient les grands magasins de fond en comble, exposaient des mines dans tous les carrefours de la ville, venaient de faire sauter la gare. Quand un matin, le 16 mars, on nous annonça de nous réfugier dans les caves sous peine de mort. Forcément tout le monde obéit, et comme ils nous l'avaient dit, nous restions deux jours dans les caves, pendant lesquels on entendit des détonations continuelles, des tremblements formidables. Et la nuit on entendait des galops de chevaux, des commandement de chefs et

des roulements de voitures. Des personnes disaient que c'était le départ des Allemands, mais nous n'osions pas le croire. Au bout des deux jours on sortit de la cave, les rues étaient recouvertes de pierres, de terre, et de débris de toutes sortes. La caserne brûlait, on ne vit plus un soldat allemand. Tout le monde sortait dans les rues qui nous semblaient plus libres, à dix heures du matin nous apercevons un aéroplane, on se demandait si ce n'allait pas être les croix noires qu'on allait apercevoir, mais arrivé au-dessus de nous, nous reconnaissons les couleurs françaises. Cet oiseau de l'air fut accueilli par les agitations des drapeaux tricolores. Peu de temps après nos soldats entraient dans Noyon, on ne savait comment les accueillir; il s'échangeait des poignées de main continuelles avec les nouveaux arrivants, on les acclamait, on se pressait autour d'eux pour les toucher, pour bien savoir si vraiment c'étaient des Français; on les empêchait même de poursuivre leur chemin tant nous étions contents de les voir. On était étonnés d'entendre parler le langage français. Cette date du 18 mars sera une date mémorable pour tout le monde.

F. C. (14 ans).

III. — C'est le 18 mars 1917 que les Allemands ont évacué la région de Noyon. C'est une date inoubliable, car c'est, pour nous gens des pays envahis, la fin de nos souffrances et en même temps une grande victoire pour la France.

Depuis plus d'un mois les Allemands se préparaient à reculer. Ils ont commencé par défendre de cultiver, ils ont posé des barrages pour inonder les environs, posé des mines pour faire sauter les ponts et les carrefours de routes. Ils ont emmené les hommes et les jeunes filles valides. Fait perquisitions sur perquisitions pour prendre le cuivre, le plomb, le linge, les matelas et vidé les maisons de commerce. Goudronné la caserne des dragons.

Enfin, le samedi vers dix heures du soir on entendit une fusillade : c'était la rencontre des patrouilles, puis tout à coup, le ciel s'illumina, les soldats allemands avaient lancé une fusée pour donner le signal, puis un crépitement se fit entendre; c'était la caserne qui brûlait. De gros coups remuaient tout : c'était les mines qui sautaient. On n'avait pas peur, on sentait la délivrance prochaine.

Enfin, le dimanche vers dix heures on aperçut une patrouille de marocains sur la route de Montdidier.

Tout le monde sortit sur le pas de sa porte, il y avait tellement de personnes que les pauvres soldats ne pouvaient plus avancer. Les soldats nous serraient la main avec émotion. L'officier demandait des renseignements. L'après-midi, les régiments ne cessèrent de passer. Tout le monde était sur le pas de sa porte et l'on n'avait pas assez de mains. Ces braves soldats criaient déjà : « A Berlin. » Mais les Allemands les attendaient à Saint-Quentin, où ils s'étaient retranchés.

Je me rappellerai toujours la figure des premiers arrivants.

D. C. (15 ans).

❦

ADAPTATION DE LA VIE SCOLAIRE AUX HABITUDES DES POPULATIONS : ÉCOLES DE PLAGE; ÉCOLES TRANSHUMANTES; MODIFICATION DES HORAIRES PENDANT LA CUEILLETTE DES OLIVES ET DES CHATAIGNES[1]. — La revision de la répartition des postes doit être complétée par la revision du classement des emplois. En effet, la transhumance et le climat ainsi que les nécessités de certaines cultures arborescentes (olivier et châtaignier) ne permettent pas à toutes les écoles de fonctionner dans les mêmes conditions. L'année 1916-1917 a été employée au travail d'information qui permettra, dès la rentrée prochaine, de procéder à la revision du classement des emplois. En ce qui touche les écoles dites de plage, cette revision a déjà été commencée en juillet 1917 par le Conseil départemental. Il semble qu'il y aurait intérêt à n'avoir qu'une catégorie d'écoles de plage en les faisant toutes fermer au 30 juin et rouvrir au 15 octobre. Mais il semble aussi qu'il y aurait lieu de compléter ce classement en faisant passer un certain nombre d'écoles de plage dans la catégorie des écoles temporaires ouvrant le 15 novembre pour finir le 15 juin et pourvues d'un personnel payé seulement à titre d'intérimaires, pendant la durée réelle de son service. Ce serait là une accommodation aux conditions de milieu, et l'administration académique s'arrangerait, par ailleurs, pour ne pas laisser inoccupé pendant le reste de l'année le personnel affecté à ces écoles. De plus, il y aurait lieu de généraliser, toutes les fois que ce sera possible, le type d'emploi créé l'an dernier à titre d'essai à Sto-Pietro di Tenda et qui consiste à avoir un maître se déplaçant pendant la transhumance avec la population de la commune. On adapterait ainsi complètement la vie scolaire à la vie de la population pour laquelle l'école est créée.

Je me propose aussi de saisir prochainement le Conseil départemental, au moins à titre de renseignement, des décisions que les études de cette année m'ont permis d'adopter en ce qui touche la liste des postes de climat dangereux (où l'on ne devra rester, sauf cas exceptionnel du désir de l'intéressé, qu'un maximum de trois ans) et en ce qui touche la liste des écoles de cueillette de châtaignes. Pour celles-ci, du 15 octobre au 15 novembre on constituerait des classes à horaire réduit ayant lieu le matin, de sept à dix heures et obligatoires pour tous les élèves; la classe de l'après-midi resterait ouverte à ceux des enfants qui n'iraient pas à la cueillette, mais prendrait le caractère d'une classe spéciale, tenant de la garderie, le programme normal devant être fait dans la classe du matin. Pour les communes où la cueillette des olives désorganise les classes pendant des mois, je me propose d'essayer l'an prochain, à titre d'expérience, un régime spécial consistant à rendre la classe obligatoire pour tous et d'une

---

1. Extrait du rapport annuel de M. le vice-recteur de la Corse.

durée de sept heures, les lundis, mardis et mercredis; les vendredis, la classe encore fixée à sept heures comme durée, serait consacrée à des exercices spéciaux ou à des revisions, et serait ouverte aux enfants qui n'iront pas à la cueillette. Les résultats de cette expérience me guideront dans la décision à prendre.

En tout cas, dans toutes les écoles à horaire ainsi réduit, toutes les facilités compatibles avec le service scolaire ayant été données aux familles, le maître serait tenu, sous sa responsabilité, de veiller à la fréquentation régulière et les familles seraient prévenues que des sanctions disciplinaires seraient prises contre leurs enfants, si ceux-ci ne venaient pas régulièrement à l'école dans les conditions ci-dessus indiquées.

❦

SECTIONS HOTELIÈRES. — A l'école primaire supérieure de Saint-Julien en Genevois, une section hôtelière créée le 25 janvier 1917, comptait en mars 42 élèves. Douze étaient des élèves ordinaires de l'école; les autres n'étaient inscrites que pour les cours hôteliers. Ces cours ont été groupés en deux jours de la semaine afin de permettre aux jeunes filles habitant les environs de les suivre plus commodément.

Les cours d'enseignement hôtelier sont faits par le professeur dans l'hôtel même qu'il dirige : l'enseignement est donc essentiellement pratique.

On doit signaler cette nouvelle tentative destinée à étendre l'action de nos écoles primaires supérieures au delà de leur clientèle habituelle. Ainsi comprises, ces écoles peuvent jouer un rôle des plus importants dans l'organisation méthodique de l'enseignement post-scolaire.

Nécrologie.

Émile Boirac.

On a célébré à Dijon, le 6 octobre dernier, les obsèques de M. Boirac, recteur de l'Académie, correspondant de l'Institut. La mort l'a surpris pendant les vacances, à Salces, dans les Pyrénées-Orientales, sans que sa santé qui paraissait bonne eût rebuté son activité. Mais des deuils domestiques répétés, la perte de son second fils tombé au bois d'Ailly, puis de sa femme qui lui a été enlevée brusquement il y a quelques mois, l'avaient atteint aux sources de la vie.

Pendant sa longue carrière, professeur de philosophie successivement à Poitiers, à Rouen, à Paris au lycée Condorcet pendant quinze ans, puis recteur à Grenoble et à Dijon, partout, dans ces fonctions diverses, il a servi l'Université d'une manière brillante, je puis dire avec un éclat que voilait sa modestie. Il était doué des plus heureuses facultés : lettré d'un goût délicat, l'un des derniers fidèles du vers latin, curieux des sciences naturelles, adepte fervent de la langue esperanto dans laquelle il a traduit en se jouant la *Monadologie* de Leibniz, c'est en philosophie qu'il a déployé la merveilleuse aisance de sa pensée; sa thèse de doctorat, *L'Idée du Phénomène*, est un modèle de dialectique. Il avait reçu, au lycée de Bordeaux, l'enseignement de Fouillée qui le marqua pour la vie et lui garda jusqu'à la fin une chaude amitié. Boirac a payé sa dette de reconnaissance en mettant en ordre et en publiant les notes laissées par son maître qui ont formé l'important ouvrage, couronnement de tant d'autres, sous le titre : *L'Interprétation du Monde*. Dans la dernière partie de sa vie, Boirac s'adonna aussi à l'étude des sciences psychiques, et son livre : *La Psychologie inconnue* a été récompensé par

l'Académie des sciences. Et ni les méditations sévères, ni les excursions en tous sens ne l'ont empêché d'écrire pour l'enseignement secondaire le *Cours de philosophie* qui a été longtemps à peu près seul en usage dans nos lycées, et pour l'enseignement primaire, en collaboration avec M. Magendie, les *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, qui ont rendu les mêmes services dans les écoles normales.

A ces souvenirs rapides il manquerait un trait essentiel si je n'ajoutais que les facultés de ce brillant et charmant esprit le cédaient peut-être encore aux qualités de son cœur. Bienveillant et accessible à tous, sans morgue, dénué de vanité à un degré bien rare, confiant dans la vie et dans les hommes, d'un commerce uni et gracieux, il avait une bonté naturelle et profonde qui s'épanouissait dans les affections de famille et dans l'amitié. Ses amis savent combien il était digne d'être aimé. Sa perte est pour eux une de ces blessures que l'âge multiplie et qui ne guérissent pas.

A. D.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXI. N° 12 Décembre.

REVUE
Pédagogique

L'Instruction publique et la guerre en Angleterre.

Un des changements profonds et permanents que la guerre aura produits chez nos alliés d'Outre-Manche sera la nouvelle attitude de tout le pays — citoyens de toutes les classes, Parlement et gouvernement — à l'égard des choses qui touchent à l'instruction, à l'éducation physique et morale, et à la diffusion des connaissances techniques et scientifiques. Un mouvement d'opinion a grandi dans des milieux très variés quant aux principes politiques, à la situation sociale et à la culture intellectuelle, qui s'est manifesté par des enquêtes, des conférences, des campagnes de presse, des publications d'ouvrages. On a vu (ce qui est nouveau en Angleterre) des professeurs des vieilles Universités aristocratiques, des « Principaux » des antiques collèges d'Oxford et de Cambridge, présider des congrès d'instituteurs, signifiant par leur présence et par le ton de

leurs discours que l'instruction nationale est devenue un objet général de préoccupations. Des chefs d'industrie et des directeurs de grandes sociétés commerciales ont exposé les besoins qu'ont les manufacturiers et les négociants d'ouvriers à l'esprit plus ouvert et au moral plus haut, d'employés plus instruits et plus capables d'embrasser les idées générales de leur profession. Les Trade-Unions, en leur Congrès, ont abordé le problème de la réforme de l'Instruction publique et nommé un Comité d'études. La Conférence commune des ouvriers et des patrons s'est mise d'accord sur les principes fondamentaux des améliorations urgentes, dont la tâche (chose nouvelle) devait être entreprise par le gouvernement. Les grands journaux ont tous, depuis la guerre, chaque jour ou une fois par semaine, une colonne consacrée aux questions d'*éducation* (entendez : instruction) et, de leur part aussi, est venu un appel pressant au pouvoir central.

L'Angleterre, donc, sous la pression des nécessités de la guerre et dans l'éventualité, qu'elle prévoit dès maintenant, d'une concurrence intellectuelle, technique et scientifique entre les nations, s'éveille à l'idée, depuis longtemps acquise en France, de l'importance primordiale d'un certain développement intellectuel dans toutes les classes de la population, et au principe, ancien déjà dans notre conception civique et législative, du devoir de l'État vis-à-vis de l'instruction publique.

Ce mouvement d'opinion a abouti, en 1917, à des mesures gouvernementales d'une grande portée, qui ne sont encore qu'un premier pas dans l'œuvre de réalisation, mais qui ont déjà assez d'importance et de cohésion pour mériter d'être présentées au public français. Le cabinet de M. Lloyd George s'est assuré, cette année, le concours

d'un homme éminent comme historien et comme spécialiste des questions d'enseignement en général, dans le but de donner la dernière impulsion au courant d'idées déjà en marche, et de présenter au Parlement les premières mesures de reconstruction qui doivent inaugurer la grande réforme. M. Fisher, vice-chancelier de l'Université de Sheffield (une des jeunes Universités démocratiques créées dans le dernier quart du XIX[e] siècle), a été nommé *President of the Board of Education*, c'est-à-dire (comme on tend de plus en plus à le dire, même en Angleterre) : Ministre de l'Instruction publique. C'est un de ces *experts*, un de ces hommes éminents dans leur spécialité et désignés par leurs succès pratiques dans le passé, que M. Lloyd George n'a pas hésité à choisir hors du Parlement et à appeler à la tête d'un important département ministériel, soit pour la conduite de la guerre, soit pour la préparation de l'après-guerre. M. Fisher a déjà jeté les bases de *la réforme de l'instruction primaire* dans deux grands discours, qui ont été bien accueillis à la Chambre des communes, et qu'il a fait suivre d'une proposition de loi, dont la mise en vigueur pourra avoir lieu dès le lendemain de la paix.

En même temps l'initiative des Universités (qui sont en Angleterre des corps en grande partie autonomes) a introduit dans *les méthodes ou les programmes de l'Enseignement supérieur* des modifications symptomatiques du temps où nous vivons. Aux deux extrémités du système d'enseignement du Royaume-Uni la réforme est en gestation. Il restera à aborder le gros œuvre de la reconstruction de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement technique. L'opinion et le gouvernement s'en préoccupent; mais le travail de préparation n'est pas au point et l'édification serait trop laborieuse pour être entreprise pendant

la guerre. On y reviendra à une époque plus tranquille.

Le grand discours-programme, prononcé par M. Fisher le 19 avril dernier à la Chambre des communes, a été publié ici même et nos lecteurs ont pu juger de l'ampleur des idées directrices qui inspirent le nouveau ministre de l'Instruction publique, aussi bien que de l'importance des mesures qu'il propose, ne dût-on en juger que par le lourd sacrifice financier qu'il demande à la nation. Ce discours était l'aboutissement d'une campagne de propagande en faveur des réformes scolaires, entreprises en partie par le ministre lui-même. Il a été complété par un exposé de motifs, le 12 août, au moment où fut introduit en première lecture le Bill qui est la première réalisation dans les faits. L'ensemble de ces déclarations va nous permettre de présenter la nouvelle doctrine officielle anglaise, adoptée par le gouvernement, soutenue par l'opinion publique, et bientôt destinée à modifier profondément la législation scolaire.

La nouvelle doctrine s'appuie sur un principe, qui était resté jusqu'ici au second plan dans les institutions britanniques, et même dans la pensée et les aspirations du peuple : le principe d'égalité. La société anglaise, qui nous a devancés dans les institutions de liberté et qui n'a rien à nous envier en ce qui touche à la justice sociale était restée en arrière de nous dans l'application de l'idéal d'égalité. La démocratie, aux yeux des Anglais, s'accommodait de différences, parfois profondément marquées, dans le corps social, et d'une variété dans ses éléments constitutifs qui leur semblait profitable à l'ensemble, peut-être nécessaire à l'équilibre. Leur devise, acceptée par la généralité de la nation, était : harmonie dans la diversité. Leur esprit réaliste — moins directement influencé que le nôtre par l'idéal rationnel — admettait que, par ces différences

et cette diversité, la société était plus proche de la complexité de la nature. De même que le peuple acceptait la concentration de la richesse en peu de mains, la possession du sol par quelques grands propriétaires, la démarcation tranchée des classes, et mainte survivance aristocratique, quasi-féodale, de temps très anciens, il s'accommodait d'un état de développement intellectuel et d'éducation scientifique et même technique, inférieur. Tout cela, il est vrai, change rapidement depuis le commencement du xxe siècle. Les revendications sociales sont devenues âpres, parfois violentes. Les radicaux-socialistes, depuis qu'ils sont au gouvernement, sont en train de réaliser, par la législation fiscale, un déplacement de la richesse et de la propriété terrienne au profit des non-possédants. Surtout, le peuple anglais, longtemps réfractaire à l'idéalisme spéculatif, est de plus en plus accessible à la clarté des idées et à la force d'attraction des principes.

Ce changement, nettement marqué dans le domaine politique et social, n'atteignit que tardivement le domaine de l'éducation. C'est que les Anglais, par tempérament, ont une tendance à attacher un moindre prix aux choses intellectuelles. Par son sens des affaires et son génie pratique, l'Angleterre avait réussi au siècle dernier à prendre l'avance dans l'industrie et le commerce sur toutes les nations du continent. Elle se fiait à son « flair »; elle était satisfaite de son habileté à se « débrouiller » (*muddle through*), et à construire sa prospérité sur l'empirisme et l'instinct. Les ouvriers, malgré le chômage périodique et le paupérisme de toute une classe parmi eux, participaient dans une certaine mesure à la prospérité générale et, pourvu qu'on leur accordât la libre discussion des conditions du travail, acceptaient leur sort allègrement. Ils

n'avaient pas l'ambition de s'élever, ni d'aspirer pour leurs enfants à une autre existence que la leur. L'idée d'égalité — sous la forme compatible avec l'ordre social, la forme américaine et française de « l'égalité des chances » — n'entrait pas dans leur esprit. Aussi ne revendiquaient-ils pas ce domaine des pauvres dans une démocratie, le bagage intellectuel, qui compense, pour ceux qui n'ont pas le capital, l'infériorité au point de départ et permet au mérite dépourvu de rejoindre à l'arrivée la fortune obtuse. Les travailleurs perdaient, à cette indifférence, une chance de rompre la fatalité sociale; la société y perdait les valeurs rares qui peuvent naître du peuple, et cette élévation moyenne des capacités de la classe laborieuse qui fait la richesse d'une nation. Enfin, le ton moral de l'âme collective en était diminué.

La guerre a changé tout cela. Il est indéniable que le contre-coup du cataclysme ait stimulé chez le peuple anglais l'esprit démocratique. Le devoir militaire, égal pour tous, a conduit l'Angleterre (qui avait cherché d'abord à appuyer l'organisation de son armée sur le système des engagements volontaires) à établir la conscription — et la conscription est une grande école de sentiments démocratiques. Les ouvriers, d'autre part, au front et à l'usine, ont pris conscience de leur importance, mieux encore, des capacités insoupçonnées qui sommeillaient en eux.

Comment l'Angleterre, qui moins que nous encore était préparée à la guerre, a-t-elle pu faire face à l'ingéniosité diabolique des Allemands dans la campagne sous-marine, et, dans la lutte sur terre non moins industrielle et scientifique, improviser en deux ans une armée puissante et un matériel formidable par l'ampleur et par la précision? Sans doute, parce qu'elle a eu des ingénieurs et des chi-

mistes, des hommes d'affaires et des hommes d'action, des chefs militaires et des gouvernants, mais aussi parce que ses marins, ses soldats et ses ouvriers ont su éveiller en eux-mêmes, avec la bravoure et la ténacité, des qualités d'intelligence, d'adaptabilité, de souplesse et de ressource. Les réformes introduites en 1870 et en 1902 dans l'Enseignement primaire, si insuffisantes qu'elles fussent, avaient cependant déjà porté leurs fruits. Elles avaient déposé chez les fils du peuple des virtualités, que la pression des circonstances avait amenées à l'acte. C'est ce que reconnaissait le capitaine d'un chalutier-patrouilleur (sans doute un de ces traditionalistes et de ces conservateurs mal réconciliés avec le système de l'ingérence de l'État dans l'éducation nationale), qui exprimait à M. Fisher, dans son rude langage de marin, sa satisfaction — un peu étonnée — de son équipage de fortune : « La manière dont les gars ont appris le métier est étonnante : après tout, il y a quelque chose dans l'éducation de votre s... école publique ! »

Le peuple, à qui la guerre avait donné confiance en soi, comprenait, de son côté, tout le parti qu'il pouvait tirer, pour le pays, pour l'intérêt de sa classe et pour le plus grand bénéfice de l'individu, d'une instruction étendue à tous et poussée plus avant.

Pourquoi ceux qui étaient devenus quartiers-maîtres et enseignes, sergents et officiers, ne prendraient-ils pas de même un rôle dirigeant dans l'usine, ou la maison de commerce, ou le comptoir en pays lointains? Pourquoi, du moins, leur valeur de rendement s'étant accrue, ne pourraient-ils pas aspirer à une part plus large des profits de l'industrie? Ils entrevoyaient, au lieu de la formule figée de la « lutte de classes » et la politique à courte vue des restrictions syndicales du travail et de la production,

une méthode plus féconde de coopération et de bonne entente avec la classe patronale, qui profiterait à la fois à eux-mêmes et au pays. C'est ce nouvel esprit qui s'est manifesté à la conférence commune de la Fédération des syndicats et de la Fédération patronale. Le corollaire en était le désir, de la part des ouvriers, de devenir plus capables, par une instruction plus complète, de s'adapter aux conditions plus scientifiques de l'industrie, et la conviction chez les patrons, que des sacrifices en faveur de l'instruction publique ne seraient pas un mauvais placement pour le pays.

La bourgeoisie, par le fait de la guerre, a pris avec le peuple un contact plus étroit que le snobisme et l'étiquette ne le lui avaient permis de le faire jusque-là. Des rentiers, des hommes de professions libérales, des grandes dames ont coudoyé les travailleurs dans les usines de munitions, partagé leur labeur, et, au cours de ce commerce quotidien, exploré leurs âmes. Un de mes amis anglais, négociant retiré après fortune faite aux Indes, m'écrivait récemment, de l'usine d'obus où il travaille depuis deux ans et demi : « Quand nous reverrons-nous? J'aurai beaucoup de choses à vous dire, en particulier concernant certaines convictions socialistes que j'ai formées depuis que je suis à l'atelier d'obus.... » Si tous les bourgeois anglais ne sont pas devenus socialistes, il y en a un certain nombre qui ont acquis une véritable sollicitude pour l'homme du peuple, qui ont formé une opinion plus haute des capacités de la masse, et qui se rallient au projet d'extension de l'instruction primaire pour les enfants des travailleurs.

Enfin, les gouvernants radicaux-socialistes — et même le gouvernement de coalition tout entier — ont pris plus

nettement conscience du devoir de l'État à l'égard de la formation intellectuelle des classes laborieuses. L'éducation de tous est la conséquence logique des principes de liberté et de justice sociale sur lesquels repose la démocratie. La République française, rationaliste d'origine et d'instinct, l'a compris depuis longtemps. La démocratie anglaise s'ouvre aujourd'hui à cette vérité, contenue implicitement dans la charte des Droits de l'Homme. M. Fisher l'a dit expressément au meeting de l'*Association of Education Committees* : « Le grand problème est de donner à tout enfant l'égalité des chances (*an equal opportunity*) ». Il faut que celui qui a la capacité intellectuelle, et la vigueur morale de s'élever au-dessus de la condition où il est né, voie s'offrir à lui les moyens d'y réussir; il faut que le créateur, l'inventeur, l'homme d'action, le chef, qui gît ignoré de lui-même, en l'enfant sur le banc de l'école, trouve à l'école le milieu favorable à son développement; il faut qu'un système d'instruction nationale s'épanouisse large et libre, pour conduire le talent ou le mérite jusqu'à la consommation de leur destinée. Sans doute, pour accomplir cette œuvre, il faudra autre chose qu'une réforme de l'Enseignement primaire. M. Fisher le sait et le dit. N'a-t-il pas d'ailleurs l'exemple de la France, qui a déjà beaucoup fait dans cette voie, en vertu de son respect de « l'homme » dans l'individu, et en vertu de son attachement à l'idéal d'égalité. M. Fisher a laissé entrevoir pour l'avenir l'établissement de bourses dans les écoles secondaires, et l'entretien dans les Universités, aux frais de l'État, d'étudiants méritants. Mais c'est là une perspective lointaine : il faut aller au plus pressé. Il s'agit, en ce moment, de mettre l'école primaire publique à la hauteur de la mission que la société veut lui confier.

La société, en assumant ce devoir, se sent solidaire de l'individu. « La guerre, dit M. Fisher, a beaucoup fait pour développer le sentiment de solidarité sociale. Au moment où on demande aux pauvres de verser leur sang et de supporter le fardeau de la vie chère pour établir une situation internationale régie par le droit, tout esprit sain comprendra que ce n'est pas la richesse qui détermine les prérogatives du citoyen : la logique qui nous conduit à étendre le droit de vote exige aussi l'extension du droit à l'instruction. Nous voyons grandir le sentiment — non seulement en Angleterre, mais dans toute l'Europe, et, je puis le dire, surtout en France — que les travailleurs ont le droit d'être considérés comme citoyens et d'aspirer à toute forme d'instruction dont ils se montreront capables.... »

L'Angleterre ne perd pas de vue qu'elle est entrée dans la guerre, non seulement pour écarter d'elle le danger de la Belgique germanisée et la menace de l'insupportable domination teutonne, mais aussi par idéalisme, comme la France, et, plus tard, comme l'Amérique, pour sauver la liberté et la justice démocratiques à l'intérieur des patries et la liberté et la justice internationales dans les relations extérieures des États. Dès le début de la guerre, le ministre de l'Instruction publique d'alors adressait à tous les membres de l'enseignement une belle circulaire dans laquelle il leur rappelait le rôle qu'ils ont à jouer pour maintenir intact le patrimoine moral de la patrie anglaise, tandis que les soldats la protègent sur les champs de bataille. Cette même préoccupation est encore présente à l'esprit de tous ceux qui voudraient remédier aux insuffisances du régime des écoles en Angleterre. Récemment un « Officier blessé sur la Somme » écrivait dans *Le Times* : « On juge des

mérites d'une guerre par la civilisation qu'elle laisse derrière elle. Il nous faut perpétuer pendant la paix l'idéalisme de la guerre : comment mieux commencer qu'en fondant sur la base de cet idéalisme les principes d'éducation qui façonneront les générations à venir? Ce n'est pas le moment des demi-mesures ; faisons un effort égal aux sacrifices dont il sera la commémoration. »

C'est cet effort que le ministre et le Parlement sont d'accord pour tenter aujourd'hui.

L'instruction publique n'est pas encore centralisée, en Angleterre, sous la direction unique, ni même prépondérante, de l'État. Les écoles publiques, primaires ou secondaires (ces dernières peu nombreuses), dépendent des *County Councils* (Conseils généraux) dont le budget scolaire est alimenté par des « centimes additionnels » (*rates*) spécialement levés à cet effet. Un grand nombre d'écoles primaires dépendent aussi des sectes religieuses, auxquelles la loi scolaire de 1902 a reconnu une existence officielle et accordé une subvention d'État, dans les mêmes conditions qu'aux Conseils de Comté. C'est grâce à ces subventions que l'État a pu prendre, dans toutes les écoles, un rôle directeur, y faire pénétrer ses inspecteurs, y imposer un programme minimum et, pour tout ce qui concerne l'esprit de l'enseignement, donner des « conseils » autorisés. Son autorité reste, naturellement, suprême sur le terrain législatif, pour ce qui touche à l'obligation scolaire, aux conditions de sortie de l'école, aux garanties d'hygiène morale et physique.

Le projet de loi, déposé par M. Fisher le 12 août, ne change rien à cet ordre de choses. Les écoles conserveront leur diversité et leur indépendance. Il voit dans cette diversité l'avantage d'assouplir les programmes aux besoins des

régions, aux traditions des provinces, aux conditions différentes de la vie urbaine ou rurale. Les réformes porteront sur la qualité de l'enseignement et sur l'extension de l'obligation scolaire.

Une des premières mesures à prendre pour élever le niveau intellectuel et moral de l'enseignement, c'est d'améliorer la situation matérielle des maîtres et d'obtenir par là un meilleur recrutement. « Dans l'éducation, presque tout dépend de l'élément personnel. Si un maître est bon et consciencieux, s'il aime les enfants, s'il est alerte, ouvert, sympathique, ferme et cependant d'humeur avenante, le succès est assuré. S'il est mauvais, les bâtiments et le matériel le plus coûteux ne prévaudront pas contre ses défauts et votre système d'éducation est en faillite. » Or, en Angleterre, il y a actuellement 42 000 maîtres avec un traitement au-dessous de cent livres sterling (2 500 francs) 26 700 au-dessous de quatre-vingt-dix (2 250 francs). « Faut-il s'étonner si la profession est tenue en médiocre estime » ? C'est l'État qui doit intervenir pour compléter les ressources insuffisantes des Conseils locaux et des associations confessionnelles. Il établira un taux plus élevé des traitements et exigera pour tous les maîtres des pensions de retraite, mais à condition de fournir les fonds nécessaires. C'est pourquoi M. Fisher a parlé à la Chambre, le 19 avril, de crédits nouveaux s'élevant à quatre-vingt-six millions de francs pour l'Enseignement primaire et dix millions pour l'Enseignement secondaire, soit un total de 96 millions de francs.

On peut espérer que, la situation du maître d'école ayant été relevée à peu près au niveau de celle de l'ouvrier qualifié, elle attirera un plus grand nombre de jeunes gens intelligents qui auront le goût de leur métier et l'amour

de l'enfance. Sans doute, un bon recrutement et la bonne volonté ne suffisent pas à faire un bon maître. Il faut encore la préparation professionnelle dans une École normale. Londres et quelques grandes villes ont leurs Écoles normales (*Training Schools*). Ce n'est pas assez : l'État devrait avoir les siennes pour pourvoir de maîtres diplômés les écoles primaires. Cette réforme viendra en son temps. Le ministre l'a indiquée — en la remettant à plus tard.

Le 12 août, après avoir reçu le rapport de la « Commission d'enquête sur l'instruction juvénile », M. Fisher a présenté, à la Chambre des Communes, un projet de loi scolaire, dont il a demandé que les articles essentiels fussent adoptés dès le temps de guerre, l'application devant en être remise au temps où le pays aura retrouvé sa vie normale. Les réformes portent sur deux points essentiels : 1° l'obligation légale de la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de quatorze ans; 2° la création de l'enseignement postscolaire obligatoire jusqu'à l'âge de dix-huit ans. D'autres mesures portent sur la création d'écoles maternelles (*Nursery Schools*), la surveillance médicale des enfants, et des dispositions administratives pour mettre les écoles en relations plus directes et plus suivies avec le pouvoir central et y assurer une plus grande unité de méthode et d'esprit.

La fréquentation scolaire.

La guerre a fait apparaître plus nettement qu'on ne l'avait encore vu le péril de règlements trop lâches concernant la fréquentation scolaire et les conditions de sortie de l'école. Les classes de demi-temps, permettant aux enfants des pauvres de gagner une demi-journée de salaire

tout en continuant tant bien que mal leurs études, au lieu d'assurer la présence plus régulière des enfants à l'école, a entraîné des abus et favorisé l'absentéisme. La faculté laissée aux familles de retirer les écoliers à l'âge de douze ans, « à condition qu'ils remplissent les conditions exigées pour la sortie de l'école », a eu pour conséquence que presque tous les enfants, qualifiés ou non, quittaient l'école à l'âge minimum. Pour l'avenir du pays, pour le plus grand bénéfice du peuple lui-même, il est nécessaire de rendre à l'enseignement primaire toute sa valeur de préparation intellectuelle et morale. « Pendant les trois années de la guerre, dit le ministre, quelque 600 000 enfants ont été retirés prématurément de l'école et versés dans l'industrie. Ils travaillent aux munitions, aux champs, aux mines. De mille façons différentes ces enfants contribuent au succès de la guerre. Mais, bien qu'ils gagnent, et souvent reçoivent des salaires élevés, ne nous y trompons pas, ces enfants subissent un grave dommage, dont l'effet se fera sentir jusqu'à la fin de leur vie. Je demande à la Chambre de considérer si la nation ne porte pas une responsabilité spéciale à l'égard de ces enfants.... »

La Commission d'enquête, d'autre part, fait des constatations morales, dont la gravité sans doute est accrue par les conditions anormales du temps de guerre, mais qui restent inquiétantes pour le temps de paix. On lit dans son rapport : « ... Les tendances préjudiciables à la formation morale, et au rendement du travail se sont accentuées. La surveillance des parents, dans la mesure où elle existait auparavant, s'est relâchée, surtout à cause de l'absence du père de famille. Les salaires ont monté à des taux exceptionnels, et, bien que cela ait amélioré les conditions de vie, cela a conduit aussi, dans les ménages désordonnés, à

des habitudes de prodigalité absurde et démoralisante.... On remarque, chez garçons et filles, une détérioration notable de la moralité.... Le jeu fait plus de ravages.... »

Les parents, insuffisamment retenus par la législation actuelle, n'hésitent pas, trop souvent, à tirer de l'enfant le plus tôt possible des ressources pécuniaires, et, dans beaucoup de cas, en abusant de ses forces. L'état physique des enfants n'est pas moins en baisse que leur état moral. Une autre manière de faire travailler l'enfant à son détriment (malheureusement trop fréquente dans les classes pauvres), c'est de l'engager dans un emploi-impasse (*blind-alley employment*), qui assure aux parents un profit immédiat, mais qui laisse l'enfant, au seuil de l'âge adulte, sans métier et le condamne à croupir dans les bas-fonds du monde du travail.

Pour ces raisons, le ministre propose que l'*âge minimum*, auquel il sera permis de quitter l'école, soit fixé à *quatorze ans*. Des mesures seront édictées pour que les dernières années d'école deviennent aussi profitables que possible pour les enfants à l'esprit agile et aux moyens développés. Plus tard, on leur ouvrira, par des bourses, l'entrée de l'Enseignement secondaire. Pour le moment, des sections supérieures seront créées dans les écoles et l'enseignement manuel y occupera une plus grande place.

Les classes de demi-temps sont supprimées. Il est interdit d'employer les enfants au-dessous de quatorze ans, les jours de classe, avant l'heure de la fermeture de l'école ou après vingt heures, les autres jours, avant six heures ou après vingt heures. Le médecin de l'école pourra intervenir au cas où l'occupation de l'enfant serait nuisible à sa santé.

L'examen médical des enfants deviendra un service d'État.

Non seulement des visites régulières auront lieu en vue d'assurer le bon état sanitaire de l'école et la santé individuelle des écoliers, mais il faudra un certificat du médecin de l'école pour faire entrer un enfant à l'usine ou au comptoir.

Enfin, le ministre donnera des encouragements aussi larges que possible aux sociétés, telles que les boy-scouts ou autres associations d'exercices en plein air et de divertissements sains, afin que les jours de repos hebdomadaire et les vacances puissent être occupés à des distractions profitables au physique et au moral des enfants. Nombre de municipalités ont organisé pour les vacances des *camps scolaires*, à la campagne, sous la direction d'instituteurs, de maîtres de gymnastique et de directeurs de jeux. Le ministre espère que cette institution pourra se répandre. Cette vie en pleine nature, dans les conditions de l'humanité primitive, cette existence de Robinsons, discrètement dirigée dans un sens utile, est le plus heureux complément aux mesures que l'administration pourra prendre, pendant l'année scolaire, pour le bien-être physique ou moral des enfants.

L'enseignement postscolaire.

Il ne suffit pas de garantir aux enfants du peuple la santé et un minimum d'instruction. Il faut que pendant la période difficile, de quatorze à dix-huit ans, à l'âge de l'apprentissage ou de ces occupations temporaires qui précèdent l'entrée définitive dans un métier, les connaissances acquises ne se perdent pas, mieux encore s'accroissent et donnent à l'individu une valeur intellectuelle et morale sans cesse en progrès. Il y va du rôle même que la race

anglaise pourra jouer dans le monde régénéré par la victoire des nations civilisées. Les éléments les meilleurs de la classe ouvrière s'en rendent compte. « Je remarque, dit M. Fisher, qu'un nouvel esprit se répand vis-à-vis des questions d'enseignement chez les membres de notre armée industrielle. Ils demandent l'instruction, moins pour augmenter leur habileté technique ou gagner des salaires plus élevés, moins pour s'élever au-dessus de leur classe, que parce qu'ils savent que dans les trésors de l'esprit ils peuvent trouver les moyens de s'élever à un civisme plus haut, trouver une source de joie pure et un refuge contre les épreuves inévitables d'une vie passée dans le fracas des machines, au sein de nos laides cités de labeur.... »

Je laisse la parole à M. Fisher pour l'exposé du projet d'enseignement postscolaire obligatoire :

« J'arrive à l'article le plus nouveau et le plus important du Bill. Nous proposons que tout adolescent des deux sexes ne se trouvant plus dans l'obligation de fréquenter l'école primaire soit tenu de suivre l'enseignement postscolaire (*continuation school*), établi par les autorités locales dans le district où il habite, pendant au moins trois cent vingt heures par an, c'est-à-dire l'équivalent de huit heures par semaine pendant quarante semaines. Seront dispensés : ceux qui auront reçu l'instruction d'une école (primaire, supérieure ou secondaire) jusqu'à seize ans et donné des preuves qu'ils l'ont reçue avec profit, ou qui auront passé avec succès l'examen d'entrée à une Université (*matriculation examination*), ou qui auront été jugés incapables de profiter des cours postscolaires. En d'autres termes, nous prenons des mesures pour que tous ceux qui n'ont pas fait des études complètes jusqu'à seize ans, reçoivent jusqu'à

dix-huit ans l'enseignement partiel de cours postscolaires, soit créés par les autorités locales des districts, soit établis par les manufacturiers dans leurs usines. Nous ne voulons pas décourager les efforts volontaires, bien au contraire; nous croyons qu'il ne peut y avoir que des avantages à ce que les patrons reconnaissent le devoir d'instruction qu'ils ont à l'égard de leurs employés. Nous espérons qu'un grand nombre de cours postscolaires seront créés par des patrons dans leurs locaux mêmes. Sous une forme ou sous une autre, il faut que l'enseignement postscolaire existe dans tout le pays pour la période de l'adolescence. Un autre point important du Bill, c'est que cette instruction partielle devra être donnée *pendant le jour*. Le temps qui lui sera consacré doit être déduit des heures de travail, et nous prenons des dispositions pour que l'adolescent tenu à suivre les cours postscolaires ne soit pas accablé de trop de travail les jours où les cours auront lieu, ait un loisir suffisant pour le repos et pour prendre ses repas, et puisse se laver entre le travail et les classes. Ainsi donc, les classes se feront pendant la journée et les élèves y arriveront en bon état pour en profiter pleinement. Il sera de plus interdit de tenir les classes le dimanche ou tout autre jour de congé ou de demi-congé ordinaire. » Une partie de cet enseignement sera consacrée à l'éducation physique.

Telle est, dans son esprit et dans ses dispositions essentielles, la grande réforme de l'Enseignement primaire, au premier degré dans les écoles déjà existantes, au second degré dans les classes d'adultes à créer beaucoup plus nombreuses que celles qui existent déjà et qui deviendront obligatoires après la guerre pour les adolescents des deux sexes de quatorze à dix-huit ans. On espère que la crise

du placement industriel, qui se produira au retour des ouvriers soldats, sera en partie atténuée par la rentrée à l'école, complète ou partielle, des enfants et adolescents actuellement occupés dans les ateliers, les fermes ou les houillères. D'autre part, le retour des pères et des grands frères fera accepter plus facilement la diminution de ressources causée par l'abandon d'une partie des gains des enfants. Comme le disait M. Fisher à un meeting des Associations ouvrières — et les applaudissements qui accueillaient ses paroles montraient qu'il traduisait la pensée même des travailleurs : « Ce n'est pas par l'embauchage prématuré des enfants, avec les conséquences fâcheuses qui s'ensuivent pour leur santé et pour leur instruction, qu'il faut chercher un remède à la misère, *c'est par l'augmentation des salaires*, accompagnant elle-même une augmentation de production par de meilleures méthodes et une collaboration plus étroite des ouvriers et des patrons ».

Les sacrifices financiers que devront faire l'État, les municipalités et les comtés seront considérables. Outre les 96 millions nécessaires pour relever les traitements des maîtres, la Commission estime les dépenses entraînées par la réforme des écoles primaires et la création des cours postscolaires aux chiffres suivants : pour transformer les classes de demi-temps en classes de temps entier et maintenir tous les enfants à l'école jusqu'à l'âge de quatorze ans, 25 millions ; pour créer des cours postscolaires pour les adolescents de quatorze à dix-huit ans, dont le nombre atteindra, en 1921, 2 600 000 et qui exigeront les services de 32 000 nouveaux maîtres et maîtresses, 200 millions de francs. Ces chiffres ne couvrent pas les dépenses en bâtiments et en matériel.

La Chambre s'est élevée à la hauteur du point de vue, où s'était placé le ministre lui-même. Elle a voté en première lecture le Bill de réforme scolaire, après un court échange d'observations qui, presque toutes, ont été favorables. Elle a donc donné son approbation de principe à ce projet d'une noble conception démocratique et sociale. Nous ne saurions mieux résumer les sentiments communs du ministre et du Parlement qu'en citant la péroraison de M. Fisher, qui fut l'objet d'une démonstration enthousiaste (*loud cheers*).

« L'instruction est un des biens précieux de la vie. Nous entendons par instruction la formation de l'homme tout entier, au physique, au moral, au spirituel. Il n'est pas au-dessus des ressources de la civilisation d'imaginer un plan d'organisation scolaire d'après des principes généraux, admettant pourtant de souples variations, dont toute la jeunesse du pays, masculin et féminin, tirera profit.

« Les motifs qui déterminent les parents des classes riches valent aussi, *mutatis mutandis*, pour les familles pauvres. L'État a intérêt à assurer à la jeunesse des conditions de développement qui permettent une croissance harmonieuse du corps, de l'esprit et de la conscience. Dans les circonstances actuelles, la vie de la génération qui grandit ne peut être protégée contre les effets nocifs de la pression industrielle que par une extension de l'obligation scolaire. Mais nous soutenons que les mesures obligatoires de notre projet n'imposeront aucune restriction stérilisante à la véritable liberté, qu'elles sont au contraire la condition essentielle d'une liberté plus large et plus éclairée, qu'elles stimuleront l'esprit civique, qu'elles éléveront le niveau de la culture générale et des connaissances techniques, qu'elles diffuseront un jugement plus ferme et une opinion mieux informée dans toutes les classes de la nation. »

Les sciences appliquées et les langues vivantes dans les Universités.

Les Universités anglaises sont autonomes, indépendantes de l'État et indépendantes les unes des autres, ce qui a pour résultat que les réformes entreprises dans l'Enseignement supérieur en Angleterre ne dépendent pas de l'initiative du pouvoir central. Si on y découvre une certaine unité, c'est la cohésion même des mouvements d'opinion qui la détermine : elle n'en est que plus significative. Notre intention n'est que de noter ici brièvement quelques réformes importantes accomplies récemment en faisant ressortir les mouvements généraux de pensée qui les ont suggérées.

La nécessité d'intensifier l'étude des sciences appliquées dans les Universités s'est fait sentir depuis la guerre, en partie sous l'impulsion de l'esprit scientifique qui domine la guerre elle-même, en partie par le fait des lacunes de l'industrie anglaise dans la mesure où l'industrie dépend de la science, devenues particulièrement sensibles le jour où l'Angleterre a été privée de certains produits d'origine exclusivement allemande. Un exemple significatif de ces manques et des moyens par lesquels les Anglais ont été prompts à y remédier est offert par l'industrie du verre optique.

Les verres des jumelles, si indispensables aux officiers de marine et aux observateurs d'artillerie, étaient fournis à l'Angleterre, pour une petite quantité par la France, pour la plus grande part par l'Allemagne. Dès le début des hostilités, l'Université de Sheffield créait un laboratoire, organisé scientifiquement et industriellement, où non seule-

ment des recherches étaient faites pour poser les formules scientifiques des verres optiques adaptés aux différents besoins, mais pour les fabriquer dans les conditions de la grande production. Ainsi l'Université formait à la fois les ingénieurs-chimistes et les ouvriers qualifiés indispensables aux progrès de cette industrie. Londres suivait par la création, au Collège Impérial de Science et de Technologie de South Kensington, d'une chaire spéciale et d'un laboratoire d'optique technique. Le titulaire en est M. Cheshire, président de la Société d'Optique et, depuis la guerre, directeur du département d'Optique au ministère des Munitions.

L'après-guerre, non moins que la guerre, exigera un effort continu de renouvellement, non seulement dans le domaine de l'industrie, mais dans celui du commerce. Le commerce, lui aussi, doit à sa manière devenir scientifique. C'est ce que M. Fisher déclarait à une délégation des Chambres de Commerce des grandes villes d'Angleterre, en les encourageant à persévérer dans leur projet de fonder par donations des Facultés de Commerce dans les Universités. Ainsi le rôle que jouent en France les Écoles supérieures de Commerce incomberait en Angleterre aux Universités. Le mouvement est commencé. Les négociants et les grandes sociétés commerciales sont d'ores et déjà résolus à réserver les meilleures situations dans leurs bureaux et leurs agences aux diplômés *avec honneur* des nouvelles Facultés.

Les langues vivantes tiendront une place importante dans les études de demain. Les Anglais sont trop persuadés de l'éminente valeur des facteurs moraux dans la culture pour tomber dans l'erreur de sacrifier les éléments précieux de civilisation, qui viennent à un pays de ses relations avec l'étranger, au seul point de vue pratique. Aussi se préoc-

cupent-ils d'établir au sommet — je veux dire dans les Universités — le phare qui dispensera la lumière des idées directrices aux autres degrés de l'enseignement. C'est de cet esprit large et élevé que s'inspirent les créations récentes.

L'Université de Londres a nommé une commission pour l'encouragement des études scandinaves, qui a décidé, en attendant que les fonds pour une chaire aient été réunis, d'instituer trois maîtrises de conférences (*lectureships*) pour le suédois, le norvégien et le danois, chaque enseignement portant à la fois sur la langue et la littérature.

A la demande de la Société Royale de Littérature, le Sénat de l'Université de Londres a aussi accueilli avec faveur la fondation d'une chaire d'italien.

Une étude fort négligée jusqu'ici était celle du russe. L'Angleterre est en train d'y remédier. Une seule Université, Liverpool, comprenait un enseignement régulier de la langue russe autour d'une chaire magistrale. Oxford, Cambridge, Manchester et Londres comptaient des maîtres de conférences avec des assistants. Aujourd'hui, MM. Vickers viennent de doter l'Université de Sheffield d'une maîtrise de conférences. Birmingham a la promesse de versement de la plus grosse partie des fonds nécessaires à une chaire. Manchester va suivre. Les municipalités des villes commerciales et industrielles fondent presque toutes des cours du soir, qui, à Bradford et à Londres, sont déjà très suivis.

Cette activité intellectuelle et scientifique de l'Angleterre en pleine guerre est remarquable. Nous l'avions devancée sur bien des points. Mais son ardeur et son énergie à rattrapper le temps perdu et à combler ses lacunes peuvent nous servir d'utile stimulant.

Ce qui est entièrement à son honneur, c'est qu'en pleine

fermentation de l'esprit scientifique et sous la pression instante des besoins pratiques, elle ne se laisse pas absorber par les considérations d'ordre purement matériel. Elle reste fidèle à l'idéal moral qui a toujours été le sien et qui la rend si digne de notre estime et de notre amitié. En même temps que Sheffield s'organise pour jouer un rôle de premier plan dans la concurrence industrielle et commerciale, on y voit fonder et confier au critique d'art connu, M. Rothenstein, une chaire d'art social. En même temps que des commissions enquêtent sur les laboratoires scientifiques, une autre, nommée pour étudier les réformes à introduire dans le fameux concours du *Civil Service*, auquel l'Angleterre doit son corps si distingué de fonctionnaires coloniaux, se déclare pour le maintien de la culture classique, y compris le grec, comme base du programme.

L'Angleterre, qui sait se démocratiser quand il le faut, comme le prouve la réforme de l'enseignement primaire entreprise d'après le principe de l'égalité de tous devant l'instruction, sait aussi conserver les différences appuyées sur le mérite et sur les capacités, sans lesquelles l'égalisation civique — idéal ardemment désirable — se ferait par en bas et non, comme on doit le souhaiter, par en haut. Par ses Universités, par son Civil Service, par son respect des humanités, l'Angleterre continue à cultiver l'aristocratie de l'intelligence et de la conscience, qui peut seule placer un peuple à l'avant-garde de la civilisation.

C. Cestre.

Les Projets d'après-guerre des Candidats au baccalauréat.

Dans l'Académie de Rennes, à la dernière session de baccalauréat, parmi les trois sujets de composition française proposés aux candidats, entre un texte de La Bruyère et une phrase de Bossuet, figurait la question :

Quelle profession choisirez-vous après la guerre?

Sur les 1 264 candidats inscrits, un millier se décidèrent pour le commentaire de La Bruyère ou l'explication de Bossuet; 264 seulement répondirent à la question posée; à savoir :

47 candidats de la série latin-grec;

50 candidats de la série latin-langues vivantes;

69 candidats de la série latin-sciences;

98 candidats de la série sciences-langues vivantes.

Cette répartition est, en elle-même, instructive puisque la proportion du nombre des réponses au nombre des candidats est régulièrement ascendante à mesure que la série est moins littéraire et devient plus scientifique : 14 p. 100 en latin-grec, 15 p. 100 en latin-langues, 19 p. 100 en latin-sciences, 32 p. 100 en sciences-langues. Les candidats des séries scientifiques semblent préférer au commentaire de textes ce genre de sujet qui ne comporte aucune connaissance théorique de notre littérature et aucune pratique de l'explication d'auteurs. Les réponses proviennent donc dans la proportion de 69 p. 100 de candidats scientifiques, et, seulement dans la proportion de 31 p. 100, de candidats littéraires.

Les familles auxquelles appartiennent les candidats sont de situations très diverses : les fonctionnaires et les professions libérales dominent; les agriculteurs et les propriétaires ruraux y

tiennent quelque place; les commerçants et chefs d'industrie sont assez rares; les ouvriers agricoles et industriels sont à peine représentés.

Le niveau intellectuel des candidats qui ont exposé leurs idées sur la profession qu'ils choisiraient après la guerre est à peu près le même que celui des candidats qui ont choisi les deux autres sujets. Les notes sont particulièrement élevées dans la série latin-grec, suffisamment hautes dans la série latin-sciences; elles sont très souvent au-dessous de la moyenne dans la série sciences-langues vivantes, et en majorité très faibles dans la série latin-langues vivantes. Il n'est pas douteux que, dans ces deux dernières séries, ce sont les candidats les moins bien préparés à l'examen qui ont choisi le sujet qui nous intéresse.

Voici comment se répartissent par séries de baccalauréat et par centres d'examen les professions choisies (voir le tableau ci-contre).

On pourrait être tenté de chercher s'il y a un rapport à établir entre la profession choisie, d'une part, le lieu d'origine du candidat et la série à laquelle il appartient, d'autre part. Mais les nombres sont trop faibles pour conduire à des résultats de détail; on n'en peut tirer que des renseignements très généraux, et, pour la plupart, évidents *a priori*. Le département de Maine-et-Loire compte le plus petit nombre de candidats marins (2) et le plus grand nombre de candidats industriels (15); le département du Finistère offre le plus grand nombre de candidats marins (8) et le plus petit nombre de candidats industriels (3). Tandis que les baccalauréats littéraires (latin-grec et latin-langues) n'offrent que peu de candidats industriels, 4 et 7, les baccalauréats scientifiques (latin-sciences et sciences-langues) en offrent près de six fois plus, 24 et 28, quoique le nombre de leurs candidats ne soit pas le double du nombre des candidats aux deux autres baccalauréats. Les futurs agriculteurs proviennent des quatre séries dans des proportions à peu près équivalentes; les futurs médecins sont en majorité des littéraires, ainsi que les futurs professeurs. Le commerce attire des candidats des trois séries B, C, D, mais non de la série A. Les marins proviennent en majorité de la série D. Les officiers de l'armée de terre, répartis à peu près également entre les quatre séries,

	ARMÉE	MARINE	INDUSTRIE	AGRICULTURE en France.	AGRICULTURE aux colonies.	COMMERCE	ENSEIGNEMENT	MÉDECINE	DIVERS
				Latin-grec.					
Maine-et-Loire. .	2			1			3		
Mayenne	1				1		1	2	
Loire-Inférieure.	1								1
Ille-et-Vilaine. .	4			1	2		4		
Côtes-du-Nord. .	5	2	3	1			3	1	
Morbihan. . . .	3	2	1				1	1	
Finistère									
				Latin-langues.					
Maine-et-Loire. .	2		1	1		2	2		
Mayenne	1					1			
Loire-Inférieure.	1	1	3	3				1	
Ille-et-Vilaine. .	6	1	2	1		3		1	1
Côtes-du-Nord. .	2	3		1		2		1	
Morbihan. . . .	1		1		1	1			
Finistère								2	1
				Latin-sciences.					
Maine-et-Loire. .	1	1	6	1			1		1
Mayenne			1						
Loire-Inférieure.	1	3	7	1	2	1		2	
Ille-et-Vilaine. .	1	2	5	4					
Côtes-du-Nord. .	6	2	2	1		2			1
Morbihan. . . .	1		1	2					
Finistère	3	1	2		1	1	1		
				Sciences-langues.					
Maine-et-Loire. .	1	1	8	3		2			
Mayenne	3		2	2	1	1	1	1	
Loire-Inférieure.	2		2			1			
Ille-et-Vilaine. .	1	3	5	3	1	3	2	3	
Côtes-du-Nord. .	2	1	2	2					
Morbihan. . . .	7	2	8	3	1	2	1		
Finistère	4	7	1			1			
	62	32	63	31	10	23	20	15	5

sont en réalité — étant données les différences qui séparent les nombres représentant dans chaque série le total général des candidats — surtout de provenance littéraire.

Il faut regretter que l'enquête n'ait pas été plus étendue et n'ait pas compris la majorité des candidats; on en aurait pu tirer des conclusions plus générales. Telle qu'elle est, elle peut pourtant renseigner sur les courants d'idées qui passent en ce moment parmi les élèves des établissements d'enseignement secondaire, et qui se propagent dans ce milieu ardent et enthousiaste avec tant de rapidité. J'en ai transcrit l'expression sans y rien ajouter ni modifier; j'ai seulement fait quelques suppressions qui sont indiquées par des points et je me suis gardé des commentaires, qui affaiblissent et dénaturent la valeur des textes.

*
* *

Avant d'exposer en détail les projets d'avenir de nos candidats, il convient d'apprécier la valeur documentaire de leurs compositions. Ces textes, dont les nombreuses formalités qui font ressembler nos examens à des enquêtes judiciaires garantissent l'authenticité, n'en sont pas moins suspects à beaucoup de bons esprits. Peut-on leur reconnaître assez de sincérité et assez d'originalité pour qu'ils puissent servir à une enquête partielle sur l'état d'esprit de la jeunesse française ? Des professeurs expérimentés n'hésitent pas à répondre : non.

Quel degré de sincérité faut-il attendre de candidats qui n'ont guère d'autre préoccupation que le succès, et qui souvent se figurent que, pour réussir, il faut flatter les préférences des examinateurs? C'est par une flatterie de ce genre qu'il faudrait expliquer le goût singulier que des candidats médiocres et bornés affichent dans leurs copies pour la « noble carrière du professorat ». L'un d'entre eux trace un tableau des devoirs du professeur : celui-ci doit être vertueux, travailleur, patient, stoïque, patriote; parmi les grands écrivains, il doit faire étudier Corneille, Chateaubriand (que le candidat appelle Château-Thierry par confusion avec Augustin Thierry), La Fontaine; et s'inspirer de la méthode de Rabelais et de Montaigne.

Un autre, futur marin, bourré d'histoire littéraire est désireux

de servir « la France de Corneille et de Racine ». L... dit être venu à l'amour de la nature tropicale par la lecture de Rousseau et de Chateaubriand. Un futur agriculteur prétend avoir pris le goût de la culture chez Virgile, Cicéron, Lamartine, Ronsard, Racine, La Fontaine, Jean-Jacques Rousseau, Victor Hugo et René Bazin.

H... regarde la marine comme une école de psychologie : « Vivant la plupart du temps au milieu d'étrangers », dit-il, « le marin apprend à mieux connaître les hommes. Aussi pourrait-il dire comme Sénèque : ma patrie, c'est l'univers ».

D'autre part, est-il possible que des enfants, — car, quelque haute idée qu'ils aient d'eux-mêmes, les candidats au baccalauréat ne sont pas encore des hommes, — aient assez de personnalité pour se décider, après réflexion, au choix d'une carrière, et assez de connaissances pour comparer les diverses professions et choisir celle pour laquelle ils ont le plus d'aptitude ? Ils se préoccuperont sans doute de ramasser dans leurs souvenirs de lectures tout ce qui peut avoir rapport au sujet proposé; parfois même, ils chercheront à insérer, de gré ou de force, dans leur copie quelque ancien devoir passe-partout sur les professions, que leur professeur de langues vivantes leur aura jadis donné et dont les élèves les mieux doués et les plus travailleurs auront retenu quelques bribes.

Il est certain que beaucoup d'entre eux ont des idées assez vagues sur cetaines professions; par exemple, celui qui veut être ingénieur pour reconstruire les maisons détruites des pays envahis; ou celui qui pour devenir architecte veut se préparer à une école des Arts et Métiers. Il y en a même qui ont trouvé le moyen d'écrire quatre pages sans parler d'aucune profession particulière, qui se contentent d'annoncer qu'ils feront en sorte de « contribuer à la prospérité et à l'extension économique de la France »; ou qu'ils prendront « une profession dans laquelle ils pourront rendre le plus de services possibles à la Patrie ». D'autres annoncent seulement qu'ils se prépareront à une « école ». D'autres seront aussi volontiers architectes qu'agriculteurs, agriculteurs qu'industriels. Enfin, il y a ceux qui ont parlé de toute autre chose que du sujet : tel, ce jeune Belge qui trace un tableau émouvant des malheurs de son pays et omet de préciser la profession qu'il choisira.

Quelque fondées qu'apparaissent *a priori* les critiques que l'on peut diriger contre une enquête comme la nôtre, et quelque justification qu'elles trouvent dans des exemples du genre de ceux que je viens de citer, il n'en est pas moins évident, pour quiconque lit les copies des candidats sans préoccupation d'examen scolaire, que la sincérité, parfois même la naïveté, en sont le caractère dominant. Il est naturel que le correcteur, qui rencontre la même idée exprimée dans une vingtaine de copies, trouve que cette idée manque de personnalité et qu'il soit enclin à expliquer l'identité d'inspiration par une source unique, le plus souvent livresque; tel, par exemple, le mot de Sully « pâturage et labourage sont les deux mamelles dont la France est alimentée », que l'on trouve à peu près dans toutes les copies d'agriculteurs.

Il est naturel, aussi, que le souci d'étudier la composition et le style, et de juger les qualités techniques d'une dissertation, émousse en quelque mesure la sensibilité. La longue pratique de l'enseignement et le contact prolongé avec des élèves rend sceptique, et l'excès de travail intellectuel incline au pessimisme. Ce n'est donc pas auprès des examinateurs qu'il faut chercher des jugements sur cette enquête. Ceux-ci sont trop enclins à y voir toutes les causes d'erreur qui rendent les enquêtes suspectes et à demander à des enfants des qualités que l'on n'exige point des hommes.

Manque d'idées personnelles ? Mais combien trouve-t-on, dans la vie, d'hommes qui aient pris leurs idées fondamentales ailleurs que dans la lecture de leur journal et les conversations avec leurs compagnons de travail ? Manque de sincérité ? Mais quels sont ceux qui ont l'énergie et l'acuité intellectuelle et morale suffisantes pour être absolument sincères dans l'expression de leurs idées ? Je ne crois pas que, sur ces deux points, la moyenne des candidats aux baccalauréats soit très différente de la moyenne des hommes, et il y a, tout de même, plus de chance de trouver quelque sincérité chez des adolescents de seize à dix-huit ans que chez des hommes de quarante ans.

Les idées de ces adolescents leur viennent souvent de leur famille, de leurs lectures. Plus de la moitié des candidats ont ainsi indiqué clairement les motifs de leur vocation.

L'un veut être marin parce que tous les siens sont morts sur mer; un autre, parce que son oncle a servi sous l'amiral Courbet; d'autres, parce que leur père est dans la flotte de guerre ou dans la flotte de commerce. O... veut être colon parce qu'un de ses oncles s'était établi en Indo-Chine. Les futurs officiers ont, qui, un grand-père qui a fait la guerre de 1870, qui, un père officier, qui, un frère ou un proche parent sur le front de guerre.

Grand-père était ce qui représentait pour moi l'idéal. Une moustache raide et piquante; deux petits yeux gais et vifs qui disparaissaient derrière d'épais sourcils; une voix tonitruante, mais qu'il savait rendre douce pour me parler. Le soir, rien ne m'était plus agréable que de grimper sur ses genoux et de lui dire en tirant ses moustaches grises : Père, une histoire de guerre. Toujours il me racontait le même récit de bataille, le combat de Wissembourg.

D... sera comme son grand-père, médecin colonial, « pour assainir le pays ». C... sera comme son père, constructeur-mécanicien. Un agriculteur sera laboureur comme ses parents. P... veut succéder à son père comme expert-géomètre. L... sera commerçant comme son père.

C'est sur le conseil de son capitaine que L... se destine à la carrière militaire. L... a été amené par un de ses professeurs à choisir l'enseignement des mathématiques.

Les lectures — je ne parle pas des lectures de classe, — semblent avoir eu une grande influence sur les professions et sur les idées. Victor Hugo figure au premier rang; la lecture d'*Oceano nox* a fortifié une vocation de marin. Vigny, *Grandeur et servitude militaire*, est le livre de chevet d'un futur officier. M. Pierre Loti a développé chez beaucoup la passion des voyages lointains. La *Vie de Jean-Bart*, une pièce de Coppée ont inspiré l'amour de la mer à un futur marin.

Les agriculteurs sont nourris des romans de MM. René Bazin et Henri Bordeaux. Parmi les écrivains étrangers Blasco Ibanez est le seul cité, et par un candidat qui se destine à l'armée.

Pour plusieurs, c'est un spectacle impressionnant qui a déterminé leur vocation. Le salut au drapeau, sur terre ou sur un vaisseau de guerre, la visite du *Kléber* ou du *Jules-Michelet* ont suscité beaucoup de soldats et de marins. A la vue d'une réfugiée

des pays envahis dont la maison avait été détruite s'éveille une vocation d'architecte :

Je me rappelle avoir vu, au début de la guerre, une pauvre mère avec deux enfants, venir demander l'hospitalité à mes parents. « Oui, disait-elle, les Allemands ont tué mon mari, ils ont incendié ma maison, ils ont emporté toutes mes petites économies. Quand la guerre sera terminée, qui reconstruira ma maison?... » Je veux rendre aux orphelins, aux veuves, à tous ceux que l'invasion a chassés de chez eux, à tous ceux qui souffrent et ne goûtent plus les plaisirs du *home*, à tous ceux-là je veux rendre une partie de leur bonheur passé.

La vue d'un hôpital a changé les dispositions de B..., qui voulut d'abord succéder à son père dans la direction de son usine, et qui depuis se destine à la médecine. Des photographies d'usines ont donné à L... le goût de l'industrie. G... a été avec son père à Dakar et ce voyage a précisé sa vocation d'officier de la marine marchande. L... a été détourné de certaines professions libérales par leur appareil solennel :

Les magistrats avec leurs robes m'ont toujours fait peur, et vous, chers professeurs, savez-vous que le jour de la distribution des prix vous m'impressionnez, avec votre robe?

Les questions d'argent tiennent en général peu de place dans les préoccupations de nos candidats. Ceux, peu nombreux, qui les posent, les résolvent d'ailleurs avec la candeur de leur âge. D... déclare péremptoirement que « ce qui occupe sur le monde une suprématie bien marquée, c'est la question d'argent, » et, après avoir consulté l'*Annuaire de la jeunesse*, il se décide pour la profession d'ingénieur des ponts et chaussées. C... a pensé à entrer dans les consulats parce qu'on y est très bien payé. D... veut être ingénieur d'usine parce qu'il n'est pas riche. L... considère la profession d'électricien comme intéressante et lucrative. E... futur colon, n'ambitionne pas le milliard, mais cent ou deux cent mille francs. P... qui veut succéder à son père comme expert-géomètre, ajoute : « ce n'est pas les mines du Pérou ». J... remarque que tout augmente, sauf les traitements des fonctionnaires.

Le désir d'être « considérés » dans leur ville, d'occuper des situations importantes, de diriger et de commander, est pour beaucoup un des mobiles de leur choix. Les professions qui, de

ce point de vue, semblent plus particulièrement recherchées, sont celles d'ingénieur des ponts et chaussées, d'officier de marine et de consul.

Il en est quelques-uns qui croient avoir eu dès l'enfance des dispositions naturelles pour telle ou telle profession et qui en trouvent parfois l'indice dans les amusements de leur jeune âge. Tel qui veut être officier a toujours aimé à jouer avec des soldats de plomb. F..., qui se destine au commerce, aimait, tout enfant, les ventes, les achats, les comptes. F..., futur marin, a été amené à sa vocation par la vue de la mer, le goût de la nage, du canotage, la passion d'aller toujours plus loin sur l'eau. G..., qui dès l'enfance se passionnait à regarder passer des trains, veut entrer dans l'administration des chemins de fer. L..., qui dès l'enfance s'amusait avec de petits appareils d'électricité, désire devenir électricien. On trouve quelques jolis détails dans l'aveu de ces vocations; par exemple dans la copie de S... :

Je vois encore ce petit garçon aux longs cheveux qui jouait bien sagement sur la plage à faire des trous dans le sable et auquel sa maman demandait : — Et toi, Albert, que feras-tu quand tu seras grand? et l'enfant répondait : — Marin comme papa. Ces mots faisaient sourire ma mère, mais je crois qu'au fond elle était triste. Elle répondait simplement : cela te passera, et elle devenait songeuse; elle pensait sans doute à mon père si souvent éloigné de la maison et elle redoutait, pour plus tard, d'être ainsi séparée de son fils. Non, mère, cet amour ne m'a pas passé, il est au contraire accru en moi, et le grand lycéen d'aujourd'hui pense comme le petit garçon d'autrefois.

Quelques-uns, pourtant, comparent entre elles les diverses professions et se préoccupent de rechercher celles qui sont conformes à leurs goûts, ou celles qui offriront après la guerre le plus de débouchés. Certains de ces jugements ne manquent point de pittoresque.

Voici celui d'un futur colon :

Je ne serai pas médecin; le sang et la souffrance m'impressionnent; pas avocat, il faut pouvoir défendre toutes les causes et l'on est souvent obligé de mentir; notaire? il faut être toute la journée renfermé à écrire. Ingénieur? il faut trop de mathématiques.

Un futur industriel s'exprime ainsi :

Je ne veux pas être médecin, parce qu'on végète dans les bourgs ; pas avocat, parce que je n'ai pas la parole facile et je serais intimidé par la foule ; pharmacien ? faire des petits cachets, mélanger des potions dans des petites fioles n'est pas l'affaire d'un homme ; pas professeur, parce que je n'ai pas de savoir ni de patience.

Il en est qui ont modifié leurs projets plusieurs fois ; « la guerre a changé les résolutions de beaucoup d'entre nous », écrit l'un d'eux. Mais il est impossible de déterminer le sens général de ces changements de vocation ; ils présentent un ensemble singulièrement incohérent. Les uns, qui voulaient d'abord être officiers, se tournent vers l'industrie des mines ou vers la chimie ; mais, d'ingénieur qu'il se proposait d'être, un autre veut devenir officier. Les projets de l'un sont successivement d'être pompier (à cause du casque), médecin, aviateur, ingénieur ; d'un autre : professeur, pharmacien de marine (pour aller aux colonies sans trop naviguer), officier d'artillerie ; d'un autre : industriel, puis médecin ; d'un troisième : avocat, puis agriculteur ; d'un quatrième, professeur, puis agriculteur ; il en est un, singulièrement versatile, qui a pensé d'abord à être médecin, ensuite à être avocat ou officier, et qui se décide pour le professorat. E... a été détourné de la carrière militaire par les conditions de la guerre moderne, et se tourne vers le professorat :

Je voyais à travers mes quinze ans les folles chevauchées, l'attaque à la baïonnette, le corps à corps, la poursuite effrénée, la gloire, les honneurs, et ces visions m'exaltaient. Bientôt cependant la guerre se transforma, les tranchées apparurent et mon beau rêve glorieux fut entaché de boue...

M... a songé successivement à trois professions :

Serais-je avocat ? Non, la chicane ne me tente pas. Docteur peut-être, mais il vaut mieux soigner les esprits. Je ne serai pas le soldat de la guerre, mais celui de la paix : professeur, pour relever le pays et le pousser vers le progrès.

D... aurait voulu, semble-t-il, exercer à la fois plusieurs professions :

Il y a trois ans, j'aurais beaucoup hésité ; plusieurs positions avaient pour moi quelques attraits. J'aurais voulu être médecin pour

soulager les misères, avocat pour défendre les nobles causes, officier pour préparer la revanche; mais, après la guerre, il faudra relever les ruines amoncelées, il faudra surtout refaire pour ainsi dire l'âme de la France, et c'est pourquoi je n'hésiterai pas à me donner tout entier à la rude tâche du professorat.

Quant à la sincérité de la plupart des candidats, outre qu'elle ressort clairement du ton de leurs compositions, — et le lecteur pourra s'en convaincre encore en lisant les nombreux extraits qui figurent dans la seconde partie de ce travail — il est facile de l'établir par des citations de naïvetés et de franchises juvéniles, les unes aimables, d'autres singulièrement attristantes.

A... n'hésite pas à exposer un projet cynique d'enrichissement rapide :

Combien de femmes de gens morts à la guerre, ne pouvant conserver la propriété dont s'occupaient leurs maris, seront obligées de les vendre à des prix dérisoires; je sais bien que je ne suis pas le seul à les convoiter; mais, étant d'un naturel assez débrouillard, il me sera facile de saisir une bonne occasion et d'en tirer ensuite profit. Je ne rêve que de pouvoir posséder des terres dont il me serait aisé de tirer de gros bénéfices.

Un autre se révèle partisan du moindre effort :

Deux années d'école à Saint-Cyr. On en sort comme sous-lieutenant avec une solde de 3000 francs pour débuter. Puis, après, on se laisse aller et on monte ainsi de grade en grade sans difficulté.

R... se trace un plan de vie épicurienne tempérée de quelque altruisme :

Avant de me lancer à parler de ce que je ferai après la guerre, il faut, premièrement, que je songe à en revenir. Après la guerre, je serai lassé de la vie de tranchées que j'aurai menée là-bas; j'éprouverai le besoin de me reposer et je sais bien où j'irai passer mes jours. Je vivrai sur le bord d'un clair ruisseau qui se prélasse entre deux collines... une minoterie s'élève dans la vallée, et est actionnée par le paresseux cours d'eau qui dort cependant si bien entre ses rives, mais il faut que chacun travaille. Un vieux logis, entouré de grands sapins et de magnifiques chênes domine la vallée au-dessus du moulin, un grand jardin anglais aux vertes pelouses et aux grands parterres de roses descend jusqu'à la rivière à flanc de côteau. C'est

là qu'enfant je me suis roulé dans l'herbe; c'est au bord du paisible cours d'eau que je lançai des radeaux sous les yeux effrayés de la meilleure des mères; c'est dans ce bois que j'ai fait d'inoubliables parties de cache-cache avec mes sœurs. C'est là que je vais bientôt retourner pour passer de paisibles mois en attendant l'appel de ma classe.... C'est là que j'irai vivre, car c'est là que depuis deux cents ans tournent les roues du moulin où se sont succédé de père en fils les R..., chacun agrandissant, transformant le rustique moulin jusqu'à en faire une grande minoterie.... Je placerai dans mon salon une grande bibliothèque, que je remplirai petit à petit de livres.... Seuls les journaux journaliers m'apprendront qu'il existe autre chose au monde que le cercle heureux au milieu duquel je vivrai.... Je ne désirerai pas les honneurs, et faire tout le bien possible autour de moi sera ma seule préoccupation. Le moulin tournera toujours pour les pauvres gens qui, revenant du front, auront trouvé leurs foyers abandonnés ou leur famille dans la misère....

R..., d'une famille de marins, explique ainsi naïvement la fidélité des siens à la mer :

La marine est une bonne mère, dit-on, qui n'abandonne pas ses enfants. Ce serait donc la dernière des ingratitudes si ses enfants la délaissaient.

R... raconte avec une juvénile franchise comment, s'étant rendu à bord du *Kléber* avec son père qu'y avait appelé un ordre de l'amiral, l'amiral, occupé à parler à son père, ne fit aucune attention à l'enfant, « ce qui » dit-il « me froissa beaucoup ».

Le plus naïf de tous est celui qui, après avoir déclaré qu'après la guerre on licenciera les troupes et qu'on n'aura plus besoin d'officiers, ajoute qu'il choisira la profession de médecin militaire.

La valeur de nos sources ainsi établie, passons en revue les diverses professions.

Les soldats.

Les candidats qui se destinent à l'armée se rangent en deux camps opposés : ceux qui croient qu'il y aura toujours des guerres et que « c'est folie que d'espérer leur disparition »; que « le désarmement général est impossible » et qu'il ne faut pas que « la prochaine fois nous nous laissions surprendre », que l'admirable

spectacle qu'a offert la mobilisation de 1914 se renouvellera ; ceux qui soutiennent qu'il n'y aura plus de guerres, mais « qu'il faudra toujours des officiers pour les colonies ». Parmi les premiers d'ailleurs, la plupart désirent aussi servir aux colonies : « tout soldat est en même temps un colon ». Tous ont une haute conception du rôle éducateur et civilisateur de l'officier, « père et professeur des soldats », « ami des soldats », « bon avec les naturels des colonies », « considérant les indigènes comme des frères ignorants ». Le hasard nous a fourni, en regard de ces bonnes dispositions de jeunes Français à l'égard des peuples de nos colonies, les projets d'un jeune Annamite qui se propose d'entrer à Saint-Cyr pour devenir complètement Français :

... Puis, je retournerai dans mon pays natal pour y servir et faire aimer la France et proclamer l'égalité des indigènes. Il faut devenir Français, car les Annamites ne peuvent diriger autre chose qu'un petit village, car ils sont illettrés. Je demanderai des concessions de terrain pour améliorer l'aise du peuple. Nous tâcherons de refaire, s'il se peut, un nouvel indigène en l'instruisant, et une nouvelle Indo-Chine en lui garantissant ses droits. Nous ne voudrons jamais nous montrer indignes de notre pays protecteur ; nous haïssons les soulèvements ; nous voulons simplement l'égalité. Si les gouvernants désignés pour nous administrer sont de mauvaise foi, chose que je ne puis croire, nous nous adresserons directement au chef suprême de la République Française....

Lorsque mon ambition sera satisfaite, j'irai revoir les rives fleuries du Mékong où m'attendent les miens après une longue absence. J'y vivrai le reste de mes jours, partagé entre ma famille et les compatriotes qui m'environnent. Et, quoique courbé sous le poids des années et ne pouvant plus marcher, je servirai encore la France en faisant répandre ses bienfaits. C'est avec cette sincère pensée que j'ai quitté les rizières de la Cochinchine, poussé par l'amour de la France, et ce sera autour de ce rêve que s'éteindra ma vie. Pas un moment, je n'ai paru regretter ma détermination. Quelquefois, mes professeurs ou mes camarades ont surpris mon sourire un peu triste, où ils croient lire le regret du sol natal. Ils ont su lire le fond de ma pensée. Mais le but que j'ai entrepris me donne assez de force pour dominer cette nostalgie si naturelle. L'affection de la famille dont je suis l'hôte et où je suis considéré comme un second fils, l'espoir d'arriver au but m'aident à supporter l'éloignement des miens. Puissé-je voir un jour la réalisation de mon ambition ! Ce jour-là sera, j'en suis certain, le plus beau de ma vie et je garderai tant que je vivrai, la sincère et profonde reconnaissance à ceux qui m'ont donné leur concours, à la France, à la douce France.

Peu de candidats désignent l'arme qu'ils préfèrent : K... veut être zouave ; L..., cavalier ; S..., artilleur, parce que l'infanterie ne sera désormais qu'une arme secondaire ; P..., désirant concilier son goût pour les pays exotiques avec sa vocation d'homme volant, demandera à être aviateur dans les colonies « à moins que d'ici là, la guerre, s'étant prolongée, m'ait enlevé tous mes beaux rêves en prenant ma vie ».

La plupart insistent sur l'idée de devoir et de sacrifice, sur les dangers, sur la mort qui les attend.

R... veut aller remplacer son frère tué à la guerre :

Je sais ce qu'il en coûte de passer devant une chambre qui ne s'ouvrira plus et, au hasard d'une recherche, de retrouver le livre aimé, familier du jeune homme disparu.... Peut-être n'aurai-je pas l'occasion de tomber en héros inconnu.

T... a une vision claire et émouvante de sa vie d'officier colonial :

Lorsque encore tout enfant je sortais avec ma mère, toujours je lui demandais d'aller nous asseoir dans un petit parc voir les soldats venir de la manœuvre. Dès ce moment, j'aimais les uniformes, les drapeaux, les sabres des officiers, tout ce qui brillait au moindre rayon de soleil et peut-être aussi tout ce qui faisait du bruit. Je ne sais quoi m'attirait vers ces soldats qui passaient, harassés, couverts de poussière, le mouchoir autour de la nuque, chantant malgré les grandes chaleurs. Souvent ils me souriaient, habitués qu'ils étaient de me rencontrer là ; je retournais alors, joyeux, auprès de ma mère.

... Là-bas ! ce mot dérobe à ma vue tout un monde inconnu et c'est peut-être cet inconnu qui m'attire. Là-bas, c'est aussi une autre France, toute jeune encore, verdoyante et gaie, peuplée d'êtres qu'il nous faudra instruire dans nos mœurs et nos habitudes, à qui il faudra dire la grandeur du pays qui vient à eux. Là-bas, ce sont les terrains incultes qu'il faudra fertiliser, les huttes et les villages qu'il faudra remplacer par des villes. Ce sont les terrains propres à toutes les embuscades, ce sont les combats corps à corps où le chef s'élance à la tête d'une poignée d'hommes contre des centaines de noirs. Là-bas, c'est peut-être l'endroit où il nous faudra mourir et rien que pour cela je l'aime, ce petit coin de terre inconnu. Mais rarement je pense à la mort. Il me semble impossible de mourir si loin de la France. Le plus souvent, je crois déjà voir une multitude de petits indigènes accourir vers nous attirés par le brillant des uniformes, comme autrefois je l'étais moi-même, dans le petit parc lorsque, avec ma mère, j'allais voir les soldats revenir de la manœuvre harassés et couverts de poussière. Et je leur souris déjà à tous ces petits noirs.

La conclusion, franche et rude, de tous ces beaux projets d'avenir pour l'après-guerre, est donnée par L... : « Quiconque n'aura pas fait quelque temps de front [pendant la grande guerre], ne pourra porter fièrement l'uniforme d'officier ».

Les marins.

Le plus souvent, les futurs marins proviennent de la côte et célèbrent lyriquement leur amour de la mer :

Quand j'étais enfant, dit L..., j'allais souvent causer avec un vieux marin qui avait vu des pêches à la baleine, des chasses à l'ours blanc, et des nègres ; souvent aussi, je grimpais sur la falaise et là, la bouche et les yeux grands ouverts, je passais des heures entières à regarder les vagues s'élancer à l'assaut des rochers et les goélands tournoyer au-dessus d'elles, accompagnant le sifflement de leurs cris rauques que quelquefois l'on prendrait pour les cris d'un enfant qui se noïe.

A... raconte qu'il va souvent s'asseoir sur le rivage, un livre à la main ; mais il rêve à la mer, ou suit des yeux les navires qui s'éloignent, et le livre reste ouvert à la même page. Plusieurs des siens sont morts sur des bateaux coulés par des sous-marins. « Toutefois, au lieu de m'éloigner de cette carrière, les morts m'en rapprochent. Des profondeurs de l'Océan, ils semblent m'appeler et me dire de les suivre et de les venger. »

F... énumère les dangers de la vie sur mer et dans les voyages aux colonies : fièvre jaune, dysenterie, requins, chute dans l'eau après déjeuner « ce qui donne une congestion » ; en regard, il place les avantages et les plaisirs : considération, solde, voyages ; « il est vrai qu'on est loin de sa famille, mais on se rattrape aux congés et on s'écrit fréquemment ».

Il en est peu qui précisent leur vocation ; il est souvent même difficile de savoir s'ils se destinent à la flotte de guerre ou à la flotte de commerce. Sur les 32 candidats marins 7 seulement ont indiqué clairement qu'ils préféraient la marine marchande. Parmi ces derniers, plusieurs exposent comment ils comprennent le négoce maritime. L... écrit : « Il ne faut pas regarder à son seul intérêt ; il faut voir quel profit en retirera la patrie ». Parmi les premiers, la plupart se proposent d'aller combattre les sous-marins ennemis.

L... résume en ces termes un ensemble d'idées que l'on trouve dans la plupart des copies :

Quelques jours après mon départ, je serai au milieu de l'Océan, une planche seule me séparera de la mort, le navire sera sans cesse exposé à heurter un écueil et ce serait alors la mort.... Mon courage et mon ardeur au travail augmenteront lorsque je penserai que là-bas, au beau pays de France, des êtres chéris m'attendent. Ce sera pour eux que je travaillerai, sans oublier pourtant une autre famille, bien plus grande que celle-là, la France. Elle aura tant besoin qu'on peine pour elle ; elle aura tant souffert pendant cette longue guerre !

Les ingénieurs et architectes.

Comme nous l'avons déjà remarqué, le nom magique d'ingénieur représente à l'imagination des élèves une foule de choses, et ils ne se préoccupent guère, en général, de se spécialiser. B..., ne se propose rien moins que de refaire ce qui a été détruit ; L..., de travailler à prévenir le fléau des guerres (en inventant de nouveaux forts et de nouveaux canons), de relever l'industrie française et de faire valoir les richesses des colonies ; J... parle de reconstruire les maisons détruites, faire du matériel de guerre, construire des vaisseaux marchands, des usines et des chemins de fer ; l'architecte M... se promet, tout simplement, de « rebâtir la France ».

Quelques-uns pourtant précisent le but de leur effort. M... veut inventer des machines pour économiser l'énergie humaine ; G..., pour travailler les métaux ; G... et H... veulent être électriciens et « faire du nouveau » ; L... se destine à l'électrométallurgie ; B... désire utiliser la houille blanche ; B..., fabriquer des automobiles ; G..., exploiter les mines de Bretagne ou les mines des colonies ; D..., les phosphates de Tunisie ; E..., fonder une industrie dans une colonie ; V... veut être papetier ; L... et M..., chimistes ; C..., constructeur-mécanicien ; P..., ingénieur des Ponts et Chaussées ; G..., ingénieur des Arts et Manufactures.

B... veut lutter non seulement contre la concurrence, mais aussi contre les grèves, et obtenir le rendement maximum ; E... se préoccupe de rappeler à l'ordre ceux des ouvriers qui sont peu consciencieux.

C... songe à assurer le bien-être matériel de ses ouvriers en construisant des maisons ouvrières avec jardin.

O... a une haute idée du devoir social du patron :

Souvent le soir j'ai assisté à la sortie des ouvriers de l'usine. Une porte s'ouvre : un flot de formes humaines se précipitent dans la rue comme les eaux d'une rivière, lorsqu'on ouvre les écluses. Tous ces ouvriers, dont une bonne partie sont des femmes et des enfants, ont le teint pâle, les traits tirés, les yeux cernés; chacun gagne à pas rapide le bouge où il doit trouver le sommeil réparateur qui lui permettra de reprendre le travail le lendemain matin de bonne heure. A ce spectacle, j'ai été pris de pitié et de compassion pour ces masses grouillantes qui tout à l'heure sortaient de l'usine et où je devinais de nombreuses misères.... Il faudra que je sois pour ces ouvriers comme un père, un protecteur devant la loi et devant les puissants... Il est beaucoup de patrons qui ne regardent leurs ouvriers que comme de vils instruments.. . Je saurai m'attacher à eux et me les attacher par l'affection qui doit unir tous les membres d'une même famille....

Les agriculteurs.

La plupart des agriculteurs sont des âmes sensibles et des esprits rêveurs. Ils aiment la terre pour elle-même et sont pleins de sympathie pour les paysans; ils goûtent la noblesse du métier d'agriculteurs et leur indépendance à l'égard des hommes; ils sont résolument physiocrates.

Voici quelques citations de leur littérature :

Depuis le 2 août 1914, premier jour de la mobilisation, bien des cultivateurs sont partis au front et sont tombés au champ d'honneur. Personne ne les remplace à la campagne et les champs qu'ils cultivaient demeurent incultes. Certes il n'y a rien de plus triste que de voir de l'herbe, des ronces et de la lande dans ces champs où l'on voyait jadis, au mois de juillet, à pareille époque, des épis dorés. C'est cela qui fait qu'il y a en moi un grand désir de défricher ces champs et ainsi de donner du pain à la France.

Quelques-uns pourtant témoignent d'un esprit plus pratique et précisent leurs projets : ils veulent augmenter la production en profitant des méthodes scientifiques modernes et obtenir le maximum de rendement, augmenter en particulier la production des céréales; ils se préoccupent du dépeuplement des cam-

pagnes; traitent la question de la grande ou de la petite propriété, se préoccupent de la tâche à accomplir dans les pays envahis où l'agriculteur doit frayer la route aux constructeurs. Le rôle social du propriétaire campagnard a séduit F... : il doit défricher les landes et donner du travail à tous ceux qui en ont besoin. L... se destine à l'Institut agronomique :

... Voir un homme guider sa charrue. Un rude cheval au crin brillant la tire; il trace les profonds labours où ensuite le paysan jettera le grain, cette moisson future. Le conducteur jette les yeux de tous côtés, regarde tour à tour le cheval, la charrue, ou le sillon qu'il vient de creuser. Il se hâte de labourer son champ, car il sait combien le temps est précieux pour le campagnard : chaque heure qu'il perd lui fait une récolte perdue.

Une classe à part est constituée par les colons, qui unissent l'esprit d'aventure des marins et des soldats à l'âme paisible des agriculteurs. Il y en a pour l'Afrique du Nord, Algérie et Tunisie; il y en a aussi pour le Canada et pour l'Indo-Chine. Certains se proposent à côté de leur tâche quotidienne des délassements scientifiques : l'étude des plantes et des animaux exotiques. S... se préparera longuement à son métier; il ira étudier chez quelque grand fermier d'Amérique ou d'Afrique. La plupart des candidats répètent que la France n'a pas su jusqu'ici tirer parti de ses colonies et qu'ils tâcheront de regagner le temps perdu.

Les commerçants.

Parmi les jeunes gens qui sont attirés vers le commerce, les uns ne semblent pas se préoccuper des connaissances qu'ils devront acquérir pour exercer avec succès leur profession. Voici leur opinion résumée par L... :

Mes goûts n'étaient pas difficiles; je demandais de la vie, de l'animation, de la lutte même pour moi, cela va sans dire, mais aussi pour tout le monde, pour la société et, j'étais peut-être ambitieux, pour la patrie. Mes aptitudes : j'ai bon poing, bon pied, bon œil.

D'autres, au contraire, savent qu'un commerçant ne doit pas négliger d'acquérir une culture générale avant d'aborder les

études utiles à sa spécialité, mais ils ne semblent pas persuadés de la nécessité de cette acquisition et c'est là pour eux une sorte de concession à l'opinion :

Jadis, c'était déroger, pour un bachelier, que d'être commerçant. Mais maintenant les idées sont changées.

C'est au commerce dans les colonies que la plupart veulent s'adonner, sans se dissimuler les difficultés qu'ils rencontreront. N... écrit :

Je regretterai sûrement la France, ses horizons, ses paysages; mais la vie n'est-elle pas une longue suite d'abnégations et une lutte continuelle? J'aimerai davantage ma patrie pour les sacrifices que je me serai imposés pour elle. Pour être tout à fait franc, je dirai aussi que j'ai choisi le commerce aux colonies parce qu'il ne fera pas bon vivre en France, que les impôts seront doublés, tandis que l'émigration aux colonies sera favorisée.

C... veut être voyageur de commerce à l'étranger :

Je reconnais que, pour préférer cette profession, il faut en quelque sorte renoncer à vouloir se créer une famille, car qu'est-ce donc qu'un intérieur sans cesse privé de la présence du chef de famille?

Dans cette série comme dans la plupart des autres, on trouve plus de développements généraux sur la situation de la France après la guerre, sur l'obligation de lutter contre la concurrence étrangère, que d'étude précise de la profession choisie et des motifs qui y ont conduit. Pourtant B... et Y... déclarent indispensable de se renseigner avec soin sur les procédés commerciaux des Allemands. Et les maximes du parfait commerçant nous sont édictées par un futur industriel :

Je fabriquerai toujours de bons produits, j'essaierai certes de réaliser des bénéfices, mais des bénéfices honnêtes; je ne ferai pas monter les prix de certains produits pour en tirer en les vendant un profit plus grand. Je serai toujours juste et bon envers mes ouvriers.

Les professeurs.

Les candidats à l'enseignement se recrutent d'ordinaire parmi les élèves que n'effraient pas les sujets d'explications littéraires

et les commentaires de textes. Aussi ne faut-il s'étonner du peu d'intérêt que présentent en général les copies de ceux d'entre eux qui ont choisi le deuxième sujet, et convient-il d'observer, comme je l'ai déjà fait, que ceux qui ont déclaré leur vocation de professeur ont plutôt songé à vanter la profession de leurs examinateurs qu'à choisir un métier en rapport avec leurs aptitudes. S'il en était autrement, il faudrait désespérer du bon recrutement à venir du corps enseignant.

Il y a peu à retenir et à citer dans cette série. La plupart anticipent sur leur future profession pour remplacer la réponse à la question précise qu'on leur a posée par un exposé de l'histoire et de la littérature françaises. Quelques-uns pourtant imaginent leurs premières impressions de professeur :

J'éprouverai, écrit S..., une joie mâle et noble lorsque, pour la première fois, en possession de mes grades, je pourrai faire un cours à des adolescents attentifs et sérieux. Quelle émotion doit s'emparer du maître à la vue de ces êtres juvéniles, de ces yeux interrogateurs qui ne demandent qu'à savoir, et comme il est beau de rompre pour le distribuer, comme le pain du Christ, ce que Renan nommait le pain savoureux de la science!

Outre la joie d'enseigner et le plaisir de voir les élèves grandir et entrer dans la vie, ils vantent l'indépendance du professeur qui, au lieu de dépendre de tout le monde, comme c'est le cas dans la plupart des métiers, ne relève que de l'administration; et, sans y marquer quelque rapport avec leur détermination, plusieurs se félicitent d'avoir dans l'enseignement des vacances plus longues que dans d'autres professions. S... a songé surtout aux fatigues et aux ennuis du métier : « aux copies ennuyeuses que son père corrige presque journellement quand il revient de sa classe, la voix presque couverte et l'esprit déjà fatigué; aux niches faites jadis au professeur de latin, lesquelles firent empirer sa maladie chronique, et qui ne nous punissait pas ».

Quant aux idées directrices de leur enseignement, elles leur sont inspirées par la guerre. Il faudra « enseigner l'œuvre des héros », « faire connaître le courage de nos aînés ».

Des 150 jeunes filles qui se sont présentées aux examens du baccalauréat, une seule a traité le second sujet; elle ignore qu'un

grand nombre des professeurs de nos lycées et collèges de jeunes filles sont mariées et mères de famille et semble considérer le célibat comme une des conditions d'entrée dans l'enseignement :

J'avais rêvé une existence calme, facile où j'aurais été aimée, choyée; j'avais des visions très douces d'enfants qui riaient et qui m'appelaient maman en venant m'embrasser. Mon beau rêve est fini, je l'ai pleuré; je ne le pleure plus; j'en ai fait un plus beau. Mon rôle sera humble sans doute; celui de la femme l'est toujours; mais en est-il moins beau? J'apprendrai à aimer la France à tous ces enfants qui me seront confiés.

Les médecins.

S'il faut en croire nos candidats, nos futurs médecins ne seront pas des savants préoccupés presque uniquement d'étudier les maladies; ils seront avant tout ce qu'il était de mode d'appeler un peu dédaigneusement des thérapeutes :

Ce qui m'a poussé à choisir cette profession, c'est l'intérêt sans cesse croissant que suggère l'évolution de la maladie, la guérison de la blessure et la volonté ferme de sauver un homme de la mort. Le médecin doit être l'homme qui soulage et surtout qui guérit; et c'est cette préoccupation de guérir qui doit sans cesse diriger ses travaux.

La plupart sont pénétrés de pitié et de douceur, d'amour pour les faibles et les pauvres; « il ne faut pas traiter brusquement les malades », écrit M....

Ils conçoivent le médecin surtout comme un hygiéniste : « Je ferai », écrit P..., « tout mon possible pour voir autour de moi des hommes sains et robustes capables de repeupler la France ». « Je chercherai », écrit F..., « à diminuer la mortalité. »

La vie du médecin de campagne apparaît aux uns comme très dure; d'autres se font un tableau idyllique de cette existence libre, au milieu des champs.

Les médecins coloniaux ne manquent pas; mais ils considèrent souvent cette profession comme un moyen plutôt que comme une fin. Si C... désire être médecin au Maroc, c'est pour étudier la faune et la flore du pays; si D... veut être médecin de marine,

c'est pour pouvoir se retirer en France après avoir obtenu de bonne heure sa retraite.

Professions diverses.

Les professions qui comptent trop peu d'amateurs pour occuper dans le tableau d'ensemble chacune une colonne, sont très diverses. On y compte un consul, un receveur de l'enregistrement, un avocat, un pasteur de l'Église réformée et un poète.

Le consul est un idéaliste et un homme d'imagination, plus poète, semble-t-il, qu'homme d'action :

Je tâcherai de créer à l'étranger un coin de France où il manquera peut-être un ciel bleu ou une montagne avec des touffes de bruyère rose, mais où le cœur battra avec celui de la Patrie. Le vent qui soufflera dans les branches d'une forêt indoue me rappellera les haleines de la brise française dans la langueur fanée des soirs d'automne. Les bateaux à voiles latines des mers orientales me feront penser aux barques bretonnes chassées par la mer, à vagues lourdes, vers le port. Les nuages aux teintes embrasées des pays chauds ressembleront pour moi à des soleils couchants et à des aurores françaises. Et ainsi j'aurai vécu la vie de la France dans un mirage exotique.

Le receveur de l'enregistrement voit surtout dans cette carrière les loisirs qu'elle offre ; de goûts simples, il se contentera d'une vie modeste et sans luxe :

Je profiterai de mes loisirs pour peindre et donner ces tableaux aux œuvres de bienfaisance ; la Bretagne est le pays rêvé pour l'artiste : côte aride où les vagues énormes s'écroulent avec fracas avec des mugissements terribles contre les rochers aux formes humaines, douces petites vallées où bruisse en se faufilant entre les rives un clair ruisseau, vieux manoirs empreints d'un je ne sais quoi de mystérieux.

Le pasteur se propose tout un plan d'évangélisation après la guerre. Il se préparera par de fortes études de grec, de latin, d'hébreu, d'histoire des religions. Il tentera de rétablir la paix dans les cœurs après que les gouvernements l'auront donnée au monde ; il luttera contre l'inconduite et la débauche ; il consolera ceux qui pleurent. Il prêchera le christianisme pur et simple qui agira comme il a agi aux temps antiques.

L'avocat expose médiocrement ses projets. Il est d'ailleurs à remarquer que les examinateurs au baccalauréat sont frappés de l'incapacité des candidats à s'exprimer, même incorrectement, en français, et que la facilité de parole de notre race, que, sur la foi d'un texte suspect de Caton, on attribuait déjà aux Gaulois, est, en ce qui concerne le pays le plus celtique de France, singulièrement contestable.

Le poète est un jeune Syrien qui voudrait être le poète que suscitera cette guerre. Il s'est nourri de Musset, de Lamartine, de Victor Hugo. Il chantera d'abord la douleur du Liban, célébrera ses morts et tracera à son pays l'idéal nouveau. Son rêve serait d'écrire une *Légende des siècles*, mais, écrit-il, j'ai grand peur que cette tâche ne soit au-dessus de mes forces. A l'autre bout de l'Europe, un jeune Celte, qui se destine au professorat, lui fait écho :

> Après la guerre, je me lèverai, je prendrai ma pauvre lyre de petit barde breton et j'apprendrai aux jeunes à connaître le courage de leurs aînés.

Remarquons en terminant que certaines professions n'apparaissent pas dans l'enquête; par exemple aucun des nombreux jeunes gens, qui en Bretagne se destinent à l'état ecclésiastique, n'a choisi notre sujet. On ne trouve aucun magistrat, aucun notaire, aucun avoué.

*
* *

Si, au lieu de relever par profession les idées particulières des candidats, nous recherchons, dans l'ensemble, leurs tendances générales, nous pouvons faire, sans trop de chances d'erreur, les remarques suivantes :

Le manque de culture générale ou l'excès de spécialisation n'est pas à craindre; beaucoup songent à alléger la fatigue de la tâche quotidienne et uniforme en cultivant le goût qu'ils ont pour la science ou pour l'art. C'est, comme on l'a vu, une infime minorité de candidats qui délimitent le champ de leur activité.

Tous expriment l'espoir que nos soldats ne se seront pas battus en vain, et que la France prendra un essor nouveau.

Tous veulent s'employer à réparer les pertes causées par la guerre; les places sédentaires doivent être réservées aux mutilés; les jeunes tâcheront de remplacer dans la vie active ceux qui sont morts pour la patrie.

Même, la question de la repopulation est abordée par quelques-uns, parfois avec quelques restrictions intéressées : « Je voudrais créer une famille nombreuse, dit l'un, si mes moyens me le permettent ».

Enfin, plusieurs s'élèvent contre la funeste doctrine du moindre effort et de la fausse égalité, d'après laquelle il est immoral d'en faire plus que ceux qui en font le moins.

A en juger par nos documents, cette génération ne semble point envahie par le dilettantisme; l'énergie en est la qualité dominante : « Lutter », « se faire soi-même », « affronter les hasards », « travailler avec ardeur », « oubli de soi-même », sont des expressions qui reviennent sans cesse dans les compositions; un candidat de la série A les résume en grec : δεῖ πράττειν; d'autres les développent en quelques mots :

Je suis certain, écrit O..., que les désillusions viendront. Une lutte si âpre lasse beaucoup de combattants, mais j'espère avoir la volonté nécessaire pour les surmonter.

J'ai songé, écrit C..., au devoir social qui s'imposait aux jeunes et je puis dire qu'il a été pour quelque chose dans le choix de ma profession.

Je sais, écrit F..., qu'il me faudra travailler avec ardeur pendant de nombreuses années, mais cela ne me fera pas reculer.

On doit espérer que ce sont toutes les aspirations de la génération qui vient que R..., futur ingénieur, a synthétisées en une éloquente composition, dont voici les parties principales :

« Franchir un pont d'une arche, entre deux monts jeté » me remplit d'admiration et d'enthousiasme.... Le navire qui fend l'eau de son étrave d'acier me remplit d'une égale émotion; car c'est vraiment de l'émotion plus que de l'admiration que ces chefs-d'œuvre éveillent en moi. Aussi, pour être l'artisan, peut-être obscur, mais sûrement dévoué, de ces merveilles, j'ai décidé de choisir la carrière d'ingénieur, et je prends aujourd'hui, une fois de plus, la résolution d'entrer bravement dans la lutte, confiant dans la réussite. Je promets de faire consciencieusement mon devoir pour la satisfaction de mon amour-propre, pour mon orgueil d'homme et pour la prospérité nationale.

Mais la carrière d'ingénieur paraît s'attacher seulement à la lutte matérielle, au progrès physique de la nation plutôt qu'au développement moral de l'âme de la patrie. Il n'en est pas absolument ainsi; sinon j'y renoncerais. Le premier devoir imposé à l'homme sera, au lendemain de la guerre, de relever les ruines matérielles; un autre aussi pressant s'impose : relever les ruines morales. La ruine morale est une inévitable conséquence des guerres. Et, tout en restant fidèlement attaché à ma tâche d'ingénieur, je puis et je veux prendre part aussi au relèvement moral de la patrie. Il y a là aussi une lutte où je puis jouer un rôle actif. Sans doute c'est au penseur qui se fait l'apôtre de la raison et de l'honneur, au professeur qui modèle l'âme neuve de la jeunesse que la première place sera réservée. Mais c'est une erreur grossière et fatale de croire que nous ne devions pas tous y prendre part aussi.

Certains se disent, par étroitesse d'esprit ou par faiblesse : Est-ce moi qui donnerai au monde des idées nouvelles? J'ai conscience de la petitesse de mon intelligence. D'ailleurs, à qui irais-je confier mes belles pensées, si même je l'osais? Mes paroles seraient des mots perdus qui m'attireraient les railleries et le mépris, sinon la haine publique. — C'est une faute de raisonner ainsi; aucune des idées germées dans le cerveau d'un homme ne devrait rester méconnue.... Vouloir lutter au premier rang pour le progrès moral de l'homme, ce n'est pas faire preuve d'orgueil, c'est simplement accomplir un devoir devant lequel il est un crime de reculer.

On ne pourrait trouver une conclusion plus réconfortante à notre enquête.

G. Dottin.

La Composition française à l'École Normale.

Notes d'un Maître.

Quand j'ai commencé à enseigner le français, je n'avais qu'une part restreinte au travail de composition. Les résultats que j'obtenais me scandalisaient; mais le peu d'importance de mon rôle et surtout la préoccupation de mes autres cours m'empêchaient d'y porter une suffisante attention. Au reste j'enseignais à peu près comme on m'avait enseigné et j'acceptais la plupart des axiomes courants. Tels :

La clarté des idées emporte la beauté de l'expression.

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,

Et les mots pour le dire arrivent aisément.

La recherche des idées, l'organisation d'un plan, la correction grammaticale d'abord : le reste vient par surcroît.

Il ne s'agit pas de préparer des écrivains.

Lorsque je fus chargé de la préparation en français au Brevet supérieur, l'exercice de composition prit naturellement dans mon esprit la place prépondérante. Je me heurtai à de grandes difficultés, et, bien malgré moi, j'allais accuser l'abus des sciences et parler de crise du français.

Le souvenir de judicieux conseils de deux de mes maîtres et des essais personnels m'ont conduit à modifier ma pensée sur la composition française et à essayer une méthode différente. Désormais je serais presque tenté de dire que la crise du français est *une crise de l'enseignement du français*; si l'on veut bien entendre par là que les élèves de nos écoles ont naturellement autant de goût à s'exprimer en français que les élèves d'autrefois, mais que nous ne savons pas profiter de leur spontanéité. A mon avis

il faut que nous fassions de la composition française un exercice qu'ils aiment et un exercice de style.

Certes, je n'ai rien inventé, sauf peut-être quelques petits détails, mais j'ai essayé d'organiser suivant une pensée nouvelle cet exercice, ce pensum qu'est ordinairement la composition française. J'ai voulu en faire un travail d'art que mes élèves œuvrent avec joie, même s'il est difficile.

J'ai mis en pratique des idées que je n'ai trouvées qu'après d'autres, mais que j'ai eu précisément l'avantage de découvrir en faisant travailler mes élèves et en travaillant moi-même.

Voici quelques-unes des idées directrices qui ont remplacé dans mon esprit les axiomes abandonnés :

1. La pensée et son expression sont intimement liées. Fréquemment elles se précisent en même temps. L'une et l'autre progressent simultanément du confus et du général à la clarté et à la précision.

2. Le travail du style peut éclairer la pensée comme la méditation peut embellir le style.

3. Il n'y a pas nécessairement un rapport entre la beauté ou la clarté de l'idée et la beauté de l'expression. Des idées claires ou nobles peuvent être très mal exprimées, et, inversement, des idées insignifiantes peuvent être revêtues de formules magnifiques.

4. Le travail de composition française est un travail d'art — si modeste soit-il. Un jeune enfant peut écrire, parfois, des phrases aussi belles, aussi émouvantes qu'un grand écrivain. Il faut utiliser ce sens mystérieux de la beauté des phrases [1].

5. Il est maladroit de ne pas introduire cette notion d'art dès qu'il y a activité libre de l'homme; le potier de village, le menuisier, l'élève qui écrit doivent être — en un sens — des artistes : ce qui veut dire, ici, connaître une technique et l'ennoblir de personnalité.

6. Il y a un enseignement du style, qui est autre chose que la recherche des idées, et leur ordonnance, autre chose que la grammaire et la syntaxe.

---

1. Voici une phrase d'une enfant de treize ans qui fut quelque temps mon élève : « Ils sont enfin revenus les rayons de soleil que nous attendions en soupirant du fond de l'hiver, et nous les recevons comme des messagers porteurs d'une grande nouvelle ».

7. On n'enseigne un art, si humble soit-il, que par l'exemple d'abord, la suggestion, le souci permanent d'art, ensuite.

Je ne veux pas entreprendre le commentaire de ces idées. J'indique seulement ici ce que j'ai trouvé assez bon à l'usage. Ce ne sont que les remarques d'un ouvrier qui aime son métier.

Au reste je ne prétends pas avoir construit une méthode rigide; et je pense que c'est mieux ainsi.

*
* *

Voici, sommairement résumée et dépourvue du même coup d'une partie de sa variété, l'application que j'ai tentée.

Pendant la préparation au brevet supérieur nous disposons d'une heure par semaine pour la composition. J'ai adopté un rythme — pas absolument rigoureux — de trois semaines. En principe chaque semaine a son exercice.

1. Préparation d'un plan sur le cahier de composition française.

2. Exercice de style [court, à formes variées], sur le cahier.

3. Un devoir complet sur feuille.

3 *bis*. Un exercice en classe.

J'évite ainsi aux élèves la torture du perpétuel devoir sur feuille; au professeur la torture bien plus grande et si peu utile des fréquentes corrections de copies; et j'obtiens un travail suivi, constant et progressif des élèves.

*
* *

La préparation d'un plan, le devoir sur feuille n'ont pas besoin d'être expliqués. Je n'en parlerai qu'à propos de la correction.

L'exercice de style demande un éclaircissement. C'est un travail capital qui doit être très varié. Les élèves ne doivent écrire qu'une page de cahier environ, mais ils savent que j'attache une grande importance à la valeur de l'expression.

Voici quelques types d'exercices de style donnés en première et en deuxième année.

En tramway (dégager une impression dominante).

La pluie d'automne (3 quatrains).

Pastiche d'un fragment de livre récemment lu.
Chanson de travail (en vers).
Lyon, du pont Morand, au crépuscule.
Nuit de neige (poésie d'environ 12 à 16 vers).
Une automobile (au repos ou en marche).
Un tableau du Musée.
La mélancolie d'Andromaque.
La faiblesse d'Oreste.
Le charme d'Henriette.
La vertu propre et le rôle de la France parmi les nations, etc.

Il va de soi que chaque sujet est expliqué, et l'on devine tous les commentaires nécessaires, tous les exemples indispensables pour que soit bien compris un exercice de cette nature. Toutes les fois que c'est possible, je laisse aux élèves le soin de limiter, de préciser le sujet; je me contente de surveiller le choix. C'est le cas pour la chanson de travail, pour la description d'un tableau.

Je ferai remarquer que je donne des exercices en vers. Je considère le travail du vers classique *comme d'une pédagogie très riche*. Il apprend à chercher ses mots, à limiter et à rythmer sa phrase. Même quand les élèves n'atteignent qu'à des vers médiocres, l'exercice reste profitable. Il importe surtout de restreindre les prolixes; à cet effet la chanson de quelques strophes, le sonnet, l'ode de trois à quatre quatrains me paraissent favorables.

Mes élèves aiment beaucoup ces exercices de style — en vers ou en prose. J'ai l'impression de forces remises en liberté. En parcourant des cahiers il m'est arrivé de trouver des essais faits pour le propre plaisir de l'auteur.

Je ne veux pas surcharger de citations ces lignes rapides, je ne donnerai que quelques fragments en exemple.

Le Petit Pont.

(*Tableau de Henri Martin au musée de Lyon.*)

Deux arches de pierre rustiques sur une petite rivière aux eaux limpides, sur l'autre rive, deux maisons au crépissage sali où s'obstine un lierre vivace.

Volets bleus, toits de tuiles rouges. Au fond, masquant une

colline, le feuillage sombre de peupliers qui contemplent dans l'eau l'infini du ciel pâli.

Une femme lave du linge.

Et le soleil qui se couche sur la campagne accablée, dorant le vieux pont et le coteau déjà violet, donnant aux vitres l'éclat du verre fondu, nimbe toutes les choses d'une auréole d'or pur.

C'est le soir, l'ineffable soir.

La rivière sussure bien doucement, la lune, diaphane, s'éveille dans le ciel qui défaille, le silence descend sur la terre qui rêve.

B... (1re année).

NUIT DE NEIGE.

Dehors tout est silence et la cloche à l'église
Troubla seule un instant la grande paix du soir,
Il neige, les flocons, doucement, dans le soir
Couvrent d'un voile blanc la rude terre grise.

On ne voit plus là-haut luire d'étoiles d'or.
D'un ciel gris sombre et bas s'écoulent sur la terre,
Dans un profond silence augmentant le mystère,
Mille flocons d'argent : des étoiles encor.

Et la blanche fourrure éteint toute cadence.
Plus de pas résonnant; pas d'abri dans la nuit;
Dans la maison tout dort; la ténèbre est sans bruit,
La neige tombe encor dans l'ombre et le silence.

M... (1re année).

J'attire aussi l'attention sur de petites pages consacrées à un personnage particulièrement émouvant des œuvres au programme. Les élèves les préfèrent aux longues dissertations et ils sont obligés de concentrer leur pensée et de dégager l'essentiel.

Les quelques lignes qui suivent ont été écrites par un élève de deuxième année. Son cahier porte la trace des essais et des retouches avant la condensation finale.

LE CHARME D'HENRIETTE.

Henriette est femme. Philaminte, Bélise, Armande ne sont plus que des philosophes. Henriette a gardé toute la grâce et

toute la beauté d'une jeune fille. Vive et riante, gaie, malicieuse, elle apparaît au milieu des trois savantes, toujours moroses, comme une claire lumière. Elle est femme et c'est pour cela qu'elle est la plus gracieuse et que nous l'aimons.

L....

*
* *

Les corrections. — Volontiers, j'appellerais cette partie du travail : collaboration de la classe et du maître.

Les Devoirs sur feuille. — Je n'attache pas une très grande importance aux corrections sur copies. J'ai renoncé à faire recommencer les devoirs, sauf quand la nécessité absolue s'en impose. Les élèves travaillent de mauvais gré et je crois profondément qu'un exercice fait dans ces conditions est sans valeur. L'essentiel de la correction m'est fourni par les fautes ou les mérites collectifs ou individuels particulièrement remarquables. Ceci est courant, je n'insiste pas.

Mais tout travail est refait en commun, entièrement ou presque. (Je dis presque parce que le temps nous limite.) Je crois ceci capital; c'est proprement ici la collaboration de la classe et du maître. Je considère comme une plaisanterie de dire aux élèves : « Faites des devoirs solides, bien bâtis; — vous écrivez lourdement; trois points et une conclusion forte. — Soignez vos phrases, — évitez les répétitions, etc. », si on ne leur donne pas un exemple fait par le maître, ou, de temps à autre, par un bon élève. Je sais très bien que jamais on ne m'a donné de modèles et que, pendant des années, j'ai eu des maîtres qui croyaient enseigner le style français par les vagues indications que je viens de citer[1]. J'ai encore en mémoire la réponse faite dans une haute école à un de mes camarades. Je la cite, mais qui ne l'a entendue!

Le Professeur. — Vous voyez bien qu'on ne peut admettre une pareille phrase.

L'élève *désolé*. — Mais, monsieur, comment fallait-il écrire?

1. Il m'est d'ailleurs agréable de faire exception — au moins partielle — pour deux de mes professeurs, dont l'un n'était pas chargé de l'enseignement du français. Je l'ai dit, — car je ne me pique pas d'originalité — le souvenir de leurs indications, trop sommaires à mon gré, m'a été d'un précieux secours, à mes débuts.

Le Professeur. — Voyons, voyons, je n'ai pas à vous dire ce qui peut remplacer. J'indique la faute. A vous de travailler.

Eh bien! je dis : indiquer la faute, c'est ne pas faire la moitié de l'ouvrage. Imagine-t-on un ébéniste qui ne montrerait pas à son apprenti la technique de la marqueterie et se contenterait de lui dire : « cherchez, cherchez, à vous de travailler ». Le maître doit toujours dire ce qui peut, ce qui doit remplacer la faute. Seule, la limite de temps peut restreindre le caractère absolu de cette règle.

Une fois les remarques faites, quelques corrections établies en commun et les copies rendues, je refais le devoir. Je ne me contente pas de donner un corrigé du plan. Je développe complètement une partie du devoir et même, le plus souvent possible, le devoir tout entier. Je crois cet effort important. Il apprend aux élèves le sens de l'enchaînement des idées, de l'ordonnance du développement, de la forme assez cursive nécessaire à un devoir de dissertation. Mais, pour que l'exercice reste vivant, il est indispensable de créer, en classe même, le devoir modèle. Quand le mot me manque, les élèves me viennent en aide. Il vaut mieux courir le risque de rester *a quia* et de manquer une phrase que d'ennuyer sa classe par la lecture inefficace d'un devoir fait d'avance.

L'Exercice de plan. — Cet exercice se corrige aisément. Nous lisons quelques plans. Les élèves se corrigent l'un l'autre. Une discussion ordonnée s'établit et nous aboutissons à un plan que l'on consigne sur les cahiers.

L'Exercice de style. — Ce travail est plus délicat et le temps est un grand tyran. Je fais lire autant de devoirs que je puis et j'indique ou je fais indiquer les changements nécessaires. Le devoir est ensuite repris en commun suivant divers procédés; par exemple :

Une phrase est refaite;

Un exercice assez bon est choisi et mis au point en commun;

Nous lisons un modèle d'écrivain;

J'apporte une page que j'ai moi-même écrite.

L'Exercice complètement fait en classe. — Enfin de temps en temps — par exemple le jour où je ramasse les copies — nous entreprenons ensemble un bref exercice. Tel :

Soirée en famille.

La mélancolie des dortoirs.

Voltaire défenseur des classiques, etc.

Les élèves ont de 20 à 25 minutes pour commencer le travail. Je travaille de mon côté. Ensuite plusieurs élèves lisent et, le cas échéant, je lis moi-même mon papier. Parfois, le hasard aidant, un élève rencontre du premier coup une expression heureuse. En voici un exemple :

Soirée en famille.

Il est nuit ; une pluie fine et froide recouvre de buée les vitres de la salle à manger. Dans l'âtre flamboyant un bon feu de sarments pétille, deux bambins s'émerveillent de ses éphémères étincelles et le chat ronronne à sa douce chaleur. Assise auprès de la table qu'éclaire une lampe à colonne, la mère de famille raccommode les vêtements. De temps en temps elle lève la tête et regarde la pluie qui tombe au dehors. Puis son regard, soucieux, se reporte instinctivement vers les bambins insouciants qui tirent les moustaches du chat qui dort. Et comme calmée par cette constatation, elle reprend son ouvrage interrompu.

G... (1re année).

Généralement il faut reprendre le travail en partant du devoir le mieux fait ou le plus suggestif.

C'est un exercice très vivant et très animé. J'avoue que j'y prends plaisir moi-même, et que je me laisse parfois entraîner à dépasser la limite d'une page. Je regrette seulement que le temps interdise la fréquence de ce travail. Ses résultats sont très heureux : les élèves y prennent conscience de la difficulté d'écrire et de la sévérité qu'il faut contre soi-même.

*
* *

C'est qu'en effet nous luttons contre les difficultés. Soit à cet exercice, soit aux autres, j'oblige mes élèves à se battre contre les résistances de la langue qui sont infinies. Par exemple nous

rejetons un verbe pour trouver le verbe qui fait image et, à ce propos, je ne crains pas d'affirmer que la sempiternelle théorie du mot propre est une erreur. Le mot propre, dans les belles œuvres, est très souvent remplacé par le mot *imagé*, surtout quand il s'agit de verbes. Nous nous y essayons... et nous ne réussissons pas toujours. Nous tâchons de trouver des imagse et la fertilité juvénile se donne joyeuse carrière. Nous voulons rythmer nos phrases et j'ai remarqué que les élèves ont très fréquemment le sens du rythme, du balancement de la phrase. Je suis même obligé d'intervenir pour en rappeler quelques-uns au respect du sens; ils finissent par rythmer pour le plaisir, par ajouter un mot parce que la phrase y gagne en sonorité ou en cadence, sans se soucier de la clarté : ils agissent en musiciens. Il n'est que de régler leur tendance. Il nous arrive, comme à de grands artistes, mais humblement, de rejeter un mot exact, qui va mal dans la phrase, pour refaire notre phrase ou pour choisir un autre mot. Nous éliminons tout détail, pourtant pittoresque, qui changerait le ton général de la page. Ce sentiment du ton, très rare chez la majorité des élèves, est pourtant capital en art. Nous débutons par des essais simples : grosse ironie, charge, tristesse, enthousiasme; et nous venons peu à peu à des harmonies plus discrètes : la mélancolie d'Andromaque, le charme d'Henriette, Nausikaa.

NAUSIKAA.

Entre toutes les femmes qui apparaissent dans l'Odyssée, Nausikaa se détache la plus fraîche et la plus reposante. Elle est belle d'une beauté calme et sereine; il y a sur son visage aux traits réguliers et purs la marque d'une grande noblesse; chacun de ses gestes est empreint d'une grâce aisée et toute naturelle. Sa beauté est le reflet de son âme claire et joyeuse et toujours noble. Elle n'a point cette fausse pudeur qui fait s'enfuir les servantes à l'aspect d'Ulysse nu. Cette confiance révèle une robuste santé morale.

Chez cette fille de roi, point d'affectation ni de hauteur, mais, alliée à une vraie noblesse, une allure vive et franche qui la rend

aimable au premier abord. Il émane d'elle un charme rayonnant de vie jeune et gaie.

L... (début 3e année).

*
* *

Ces exercices d'entraînement direct doivent être complétés par l'effort, spécialement orienté, des diverses études de français ou d'art, par ce que j'appellerai une véritable ambiance artistique. Je m'explique par quelques exemples.

Lecture expliquée. — J'attache une haute importance à l'étude du style. Il est trop facile de dire : c'est au-dessus des élèves. Erreur. Les élèves aiment beaucoup cet effort. Ils éprouvent des difficultés à exprimer leurs idées. Le travail du maître est d'éveiller leur sensibilité et de fournir le vocabulaire.

L'étude du style est indispensable pour former le style. L'étude des idées n'y peut mais. Quand un peintre étudie au Louvre, il se pénètre sans doute de la pensée de son modèle et il s'émeut de son sentiment, mais aussi il étudie sa technique. Tout commentaire lyrique de Watteau serait impuissant à lui apprendre la façon d'obtenir par des glacis et des vernis, les tons adoucis, harmonisés, des soirées mélancoliques.

Nous nourrissons notre esprit de la pensée des maîtres — quand ils en ont une —; nous leur demandons aussi le secret — qu'ils ne nous révèlent pas toujours — de leur art solennel, ou puissant ou familier. Nous voulons qu'ils nous apprennent notre métier.

Je crois que nous y trouvons un autre avantage. A les étudier ainsi, les écrivains, mêmes classiques, même « XVIIe siècle », prennent une valeur nouvelle et comme un intérêt contemporain. Leurs idées, souvent si loin de nous, si étrangères à notre sensibilité et à nos préoccupations, nous ennuient bien un peu, mais par l'effort d'art et par la pédagogie du style, ils sont aussi vivants que nos contemporains.

Bibliothèque des élèves. Lectures. — Il est regrettable de ne pas instruire nos élèves de l'art littéraire contemporain. Au programme du brevet l'œuvre la plus récente est le « Cimetière d'Eylau ».

J'ai donc fait constituer par les élèves, de leurs propres deniers

et sous ma direction, une bibliothèque collective dont ils se partagent les livres en fin de 3e année. A part quelques œuvres peu connues du passé, nous n'achetons que des œuvres contemporaines. En quelques mots, je donne des indications sur ces auteurs, sur leurs œuvres et sur leur technique, et j'emprunte au livre que nous en possédons quelques exercices d'imitation. Les élèves sont très fiers de leur collection et de leurs connaissances en littérature actuelle. Ils s'intéressent au mouvement d'art contemporain et dès la 1re année commencent à monter leur bibliothèque personnelle.

Naturellement ils ne lisent pas que ces ouvrages. Ils utilisent les livres de la bibliothèque de l'école et ceux qu'ils peuvent acheter. Il suffit de contrôler. D'ailleurs ils demandent volontiers conseil. Les élèves de 3e année m'ont prié d'établir une liste de livres qu'ils pourraient acheter pour enrichir leur bibliothèque, sans crainte de trop graves erreurs de goût.

Il suffit que la lecture soit dirigée. L'élève doit être libre. Pourtant, selon le défaut spécial de chacun, il m'arrive d'indiquer tel ou tel livre précis que je pense pouvoir être correctif.

Visites aux musées de Lyon. — Aussi souvent que je le puis et en dehors des heures de classe, je conduis mes élèves aux musées de Lyon. Le directeur des musées a mis gracieusement à notre disposition les belles collections qu'il a magnifiquement ordonnées dans les salles du Palais des Arts et qui constituent le plus riche ensemble que possèdent des villes françaises, Paris excepté. De plus, lorsque l'occasion s'en présente, nous visitons ensemble les expositions particulières, ou je recommande aux élèves d'y passer à leur jour de sortie.

Ainsi, nous prenons, auprès des maîtres, de grandes leçons. Mes élèves y enrichissent leur vision et leur sensibilité; ils y découvrent le sens de la synthèse artistique, de l'interprétation personnelle du concret, de la valeur d'art incluse dans la réalité. Les techniques du peintre, du sculpteur, de l'émailleur ou des céramistes ne sont certes pas semblables à celles de l'écrivain, mais l'effort synthétique, l'effort créateur est le même. Le cerveau de l'homme a fait le même effort pour reconstruire le monde et introduire dans sa vision sa pensée, son émotion ou seulement son émerveillement.

*
* *

Je crois nécessaire d'ajouter que la nature du sujet importe également. Pour que l'élève écrive avec goût, avec joie, il faut que le sujet l'excite. Je fais de mon mieux, soumis toutefois aux nécessités de l'examen. Mon choix est libre pour les descriptions, les contes, les poésies, etc., mais il faut songer au brevet où deux sortes de sujets nous sont imposés :

Des sujets sur les auteurs, *toujours empruntés à des critiques.*

Des pensées.

Nous ne nous en soucions que très peu. J'indique aux élèves comment on peut incorporer dans un devoir pour le brevet, les idées étudiées ailleurs. Ainsi j'accorde notre indépendance et la nécessité. Mais je proteste ici contre la généralité des sujets donnés.

Nos sujets sur les auteurs sont *directs.* Nous nous soucions de la pensée de J. Lemaître autant que d'un livre de E. Faguet et ce n'est pas beaucoup dire : nous étudions l'œuvre et nous parlons *d'après l'œuvre exclusivement.*

Exemples : La mélancolie d'Andromaque.

L'héroïsme de Polyeucte et d'Andromaque.

Félix.

Le mouvement dramatique dans la scène II, acte II, de *Polyeucte.*

La construction scénique de Corneille.

Les images de Bossuet, dans le Sermon sur la Mort.

L'appel à la jeunesse d'Aug. Thierry, etc., etc.

Nos sujets de méditation sont rarement des pensées. Nous préférons étudier une question. Nous donnons à notre travail un accent aussi vif que possible de réalité et d'actualité. Voici une série où apparaît le souci des temps présents :

Réponse à ceux qui accusaient la France de décadence.

La grandeur et la vertu propres du peuple français.

La vertu, principe de la République.

« La pure grandeur de l'homme revient toujours à bien faire son métier. Ce n'est pas l'enthousiasme qui est nécessaire, c'est la conscience professionnelle. » P. Hamp.

Le rôle des poètes dans la cité.

L'action possible des événements actuels sur la production littéraire d'après la guerre.

Ces sujets, nous les interprétons, non pas selon les formules figées de discours officiels, mais selon nos tempéraments. Il faut avoir enseigné dans les écoles normales pour comprendre à quels points de tels sujets sont vivants pour nous. Si telle jeunesse se laisse doucement pencher vers des formes désuètes d'activité et de pensée, ce n'est pas la nôtre. Malgré l'appel incessant que la Patrie leur adresse, malgré les tragiques départs de nos 3e années successives vers la caserne et la bataille, malgré le douloureux allongement de la liste de nos morts, les jeunes normaliens regardent l'avenir avec confiance et entendent travailler avec enthousiasme à le créer. Ce sont des esprits populaires et démocratiques. Pour eux la France et la République sont deux synonymes et leur pensée devient vigoureuse quand il faut témoigner de la vertu de la France républicaine ou protester contre des accusations, au moins maladroites, formulées par des esprits trop limités à eux-mêmes et qui ne connaissent pas le peuple de ce pays.

*
* *

Ainsi se crée une atmosphère où le souci de la beauté et un haut patriotisme républicain dominent. Certes, il me reste des élèves qui écrivent mal, mais ils le sentent et le regrettent. Ceux qui sont doués développent leurs dons. D'autres enfin progressent visiblement et finissent par se découvrir eux-mêmes. Il n'est pas besoin d'autre récompense pour le maître.

ROGER PILLET,
Professeur d'École normale.

Les Projections cinématographiques dans l'Enseignement.

La faculté d'observation est une des qualités maîtresses de l'intelligence et *l'exercice d'observation est la base de l'éducation intellectuelle. Mais l'éducation de la pensée par l'observation directe ne peut être assurée que dans une mesure très restreinte.* Trop souvent l'objet manque; il faut se contenter de ses représentations : croquis, gravures, photographies, projections lumineuses. Ces divers moyens de représentation peuvent donner l'idée de la forme et même parfois les moments successifs d'un fait. Les projections cinématographiques ajoutent le mouvement à la forme. Elles reproduisent les manifestations les plus diverses de la vie; elles mettent l'univers sous nos yeux; elles nous révèlent les spectacles que l'imperfection de nos organes visuels ne nous permet point de saisir; elles rendent possible l'étude collective des faits microscopiques, elles éliminent les faits secondaires et suppriment la longue répétition des mouvements identiques; elles concentrent l'attention sur une partie limitée du sujet; elles étendent enfin, presque indéfiniment, le champ de nos observations.

La projection cinématographique, mode de représentation le plus parfait, nous offre donc un moyen très précieux d'éducation intellectuelle.

*
* *

L'utilisation des projections cinématographiques suppose l'installation d'une salle spéciale de projections munie de tables

de classe et d'un tableau noir. L'écran et l'appareil sont fixés. Il est indispensable que l'appareil puisse donner une projection fixe par l'arrêt momentané et peu prolongé de la bande cinématographique et que l'éclairage soit obtenu par une lampe électrique à incandescence (à l'exclusion absolue de l'arc électrique).

Les projections cinématographiques ne peuvent tenir lieu de leçon : *elles ne se suffisent pas à elles-mêmes.* Elles n'excluent ni les exercices d'observation sur les objets dont on dispose, ni les expériences, ni les interrogations, ni l'exposé méthodique, ni la composition d'un résumé. Elles précèdent ou accompagnent la leçon; elles la complètent parfois; elles constituent la trame des exercices qui mettent en action les facultés des élèves.

Elles peuvent être utilisées par tous les enseignements dont la substance peut s'acquérir par l'observation, tout particulièrement par la géographie et l'histoire naturelle.

Il est encore possible de tirer parti des projections animées : 1° dans les exercices d'observation et de réflexion; 2° dans les exercices de vocabulaire et de composition.

Exercices d'observation et de réflexion.

La partie du film projetée, d'une longueur de trente mètres environ, représente un cours d'eau rapide dans un pays montagneux. Des barques, tirées chacune par quatre haleurs, remontent le courant, chaque haleur porte une ceinture à laquelle est attachée une forte corde fixée à l'avant du bateau. Un batelier guide la barque et la maintient à bonne distance des rives.

Une première série de vues cinématographiques est d'abord projetée. Les questions suivantes sont posées aux élèves (cours moyen d'une école primaire) :

Quel nom donnez-vous à ce cours d'eau?

Des diverses réponses données (torrent, ruisseau, rivière...) une seule est retenue : rivière torrentueuse.

Sur quelle rive marchent les haleurs?

Existe-t-il un chemin de halage?

Qu'est-ce qui vous fait supposer qu'il n'y a qu'un sentier, une piste?

La projection est continuée; elle montre les haleurs : l'un, le

corps redressé franchit un talus; les autres, le corps penché en avant marchent dans le sentier, au niveau de l'eau.

Quelle distance approximative sépare les haleurs?

Pourquoi le premier s'est-il redressé?

Pourquoi ne sont-ils pas tous quatre attachés au même câble? (chacun des haleurs est tout à fait libre dans ses mouvements et ne gêne point ceux des autres haleurs).

La projection présente ensuite l'avant du bateau, soulevé au-dessus de l'eau et le batelier qui guide la barque au moyen d'une perche.

Pourquoi l'avant du bateau est-il soulevé?

A quoi voyez-vous que le courant soulève la proue?

D'après ce que vous venez de voir, pouvez-vous nous renseigner sur la profondeur de l'eau? (La perche du batelier s'est à peine enfoncée de cinquante centimètres dans l'eau.)

En quoi ce bateau diffère-t-il de ceux que vous avez vus?

Pourquoi le fond est-il plat?

Pourquoi pouvez-vous dire que le lit du cours d'eau est encombré de rochers?

En comparant la taille du batelier aux dimensions du bateau, pouvez-vous évaluer la largeur, la longueur de ce dernier?

A quoi sert ce bateau?

Pourquoi n'est-il pas chargé?

Pourquoi le batelier se tient-il à l'avant?

Fait-il de grands efforts pour ramener le bateau au milieu du courant?

La projection nous fait assister ensuite à l'arrivée d'une deuxième barque semblable à la première. Quelques questions permettent au maître de faire dire par les élèves que l'opérateur qui a cinématographié cette scène se trouvait sur un autre bateau amarré le long de la rive gauche.

La projection est arrêtée au moment où le batelier est vu de face.

Les élèves l'observent attentivement. Ils répondent à de nouvelles questions. Ils reconnaissent que le batelier est de race jaune; ils sont amenés à dire que la scène se passe au Japon.

Le film est, en effet, intitulé : « Comment on voyage au Japon ». La projection n'a utilisé que la dernière partie du film.

Cet exercice d'observation et de réflexion intéresse vivement

les élèves dont l'activité intellectuelle est incessante. Il habitue les enfants à porter leur attention sur les faits dont l'importance leur échappe au premier abord; il les incite à s'intéresser aux choses qui se passent autour d'eux.

Exercices d'observation, de vocabulaire et de composition.

La bande cinématographique, très courte, représente la recherche de scorpions dans le midi de la France.

Avant de projeter les vues, le maître fait trouver le nom que l'on donne à celui qui s'occupe d'histoire naturelle, au sac qu'il porte, à la partie mobile qui recouvre les divers compartiments de ce sac, aux différentes parties du corps du scorpion, à son appareil d'attaque.

En général, cette première partie de la leçon consiste à déterminer les formes et à trouver le nom des choses où des êtres qui figurent dans la projection.

Le film est d'abord projeté sans arrêt de manière à donner aux élèves l'idée générale du sujet.

La projection est ensuite reprise par parties, séparées par des arrêts. De nombreuses questions sont posées de façon à faire trouver les verbes qui désignent les états, les actions, les mouvements.

La première série de vues représente le naturaliste cherchant des scorpions.

Que fait le naturaliste?

Les élèves donnent les réponses suivantes : il lève, il soulève, il retourne les pierres.

Le maître fait comprendre les différences de sens de ces trois verbes. Il ne retient que le dernier.

Quelle est l'attitude du naturaliste?

Réponses recueillies : il est penché; il est plié; il est baissé; il est courbé; il est ployé.

Après avoir dit pourquoi il ne peut accepter : baissé, ployé, penché et plié, le maître retient : courbé.

Vers quoi le naturaliste est-il courbé?

Quelle épithète convient à ce sol?

Réponses données : sol rocheux ; pierreux ; rocailleux.

La dernière est acceptée ; le rejet des deux autres est motivé.

Les élèves sont alors invités à composer une phrase résumant ces premières observations.

La phrase obtenue : « Courbé sur le sol rocailleux, le naturaliste retourne les pierres », est répétée collectivement par les élèves.

La projection est reprise, puis arrêtée.

Qu'a fait le naturaliste ?

Comment désignerez-vous, pour la distinguer des autres, la pierre qu'il relève ?

Que fait-il ensuite ? (il replace la pierre).

Quelles autres actions fait-il ?

Phrase obtenue : « Il soulève une pierre plus grosse que les autres ; il la replace avec soin ; il ramène devant lui son sac-musette et s'accroupit ».

La projection continue. De nouvelles questions sont posées et une autre phrase est composée comme précédemment.

« Il plonge la main droite dans un des compartiments de son sac ; il en tire un morceau de papier blanc et en confectionne un cornet. »

La suite du film est projetée.

Que fait alors le naturaliste ?

Par quelle expression peut-on remplacer : « Une seconde fois » ?

La pierre soulevée à nouveau, que voyons-nous ?

Quel verbe convient-il d'employer ?

De quelle manière apparaît le scorpion ?

Après quelques recherches et quelques corrections le maître obtient cette phrase :

« Il relève à nouveau la pierre ; le scorpion apparaît, menaçant. »

Par le même procédé : observation, recherche du terme propre, correction des réponses, les élèves composent les phrases suivantes :

« Avec une baguette, le naturaliste pousse le scorpion vers l'ouverture du cornet.

« L'animal résiste, tente de fuir.

« Après une courte lutte le scorpion pénètre dans le cornet. Il est capturé. »

Les élèves sont alors capables de redire, dans l'ordre, collectivement ou individuellement les mots trouvés et même les phrases composées.

Le travail de classe est terminé.

Le devoir consiste à reproduire la composition en y introduisant les remarques personnelles que chacun a pu faire, selon sa tournure d'esprit, sur les circonstances, en ajoutant les qualificatifs ou les modificatifs qui répondent aux impressions ressenties.

Voici quelques devoirs qui ont été faits, en classe, le lendemain du jour où l'exercice a eu lieu.

Recherche de scorpions.

Un naturaliste cherche des scorpions; il est penché sur le sol rocailleux; il retourne les pierres une à une.

Il soulève une pierre plus grande que les autres; il la replace soigneusement. Il ramène devant lui son sac musette. Il s'accroupit.

Il plonge la main droite dans un des compartiments de son sac, en tire un morceau de papier blanc et en confectionne un cornet.

Il relève à nouveau la pierre : le scorpion apparaît menaçant.

Avec une petite baguette le naturaliste pousse le scorpion vers le cornet de papier.

L'animal essaye de fuir. Il pénètre enfin dans le cornet. Il est pris.

André R... (11 ans 1/2).

Un naturaliste, tout de blanc vêtu, est à la recherche de scorpions. Il soulève une à une les pierres étalées devant lui. Ses recherches sont tout d'abord infructueuses. Il soulève une pierre plus volumineuse que les autres. Un scorpion apparaît, les pinces tendues, le dard menaçant. Le naturaliste roule une feuille de papier en forme de cornet. De la main gauche, il tient une petite baguette avec laquelle il pousse le scorpion dans le cornet qu'il tient de la main droite. Le scorpion essaie d'échapper à sa prison, mais il y est refoulé par la baguette. Il est capturé.

Fernand L... (11 ans).

Un naturaliste cherche des scorpions sur le flanc d'une montagne.

Penché sur le sol rocailleux, il soulève les pierres qui parsèment le lieu pour y découvrir le scorpion. Il observe attentivement ce qui se trouve sous chacune d'elles. Ses recherches sont vaines. Enfin en soulevant une pierre plus grande que les autres, il découvre le scor-

pion convoité. Il repose la pierre avec précaution, sort de sa sacoche un morceau de papier blanc, le roule en forme de cornet, soulève à nouveau la pierre. Le scorpion apparaît menaçant. Le naturaliste tient de sa main gauche le cornet et de sa main droite une petite baguette de bois ; il pousse à l'aide de sa petite baguette le scorpion qui fait de vains efforts pour échapper. Il entre dans le cornet et y est enfermé.

Roger L... (11 ans).

Un naturaliste recherche des scorpions. Il se trouve sur la pente rocailleuse d'une colline. Le sol est parsemé de pierres. Le naturaliste les soulève, une à une. Après plusieurs recherches infructueuses, il découvre enfin un scorpion sous une grosse pierre. Il remet la pierre en place, roule une feuille de papier en forme de cornet. Il soulève à nouveau la pierre ; le scorpion dresse son dard. Tenant le cornet de la main droite, et un petit morceau de bois de l'autre, il cherche à faire pénétrer le scorpion dans le cornet. Celui-ci essaye de se dérober, mais le naturaliste lui barre la route au moyen du cornet. Le scorpion y entre enfin. Il est enfermé.

Philippe M... (12 ans).

Un naturaliste est à la recherche de scorpions. Il soulève une à une les pierres qui parsèment le flanc de la colline et observe attentivement ce qui se trouve sous chacune d'elles. Ses recherches sont tout d'abord infructueuses, mais après avoir soulevé une pierre plus grande que les autres, il découvre enfin l'animal convoité. Celui-ci dresse son dard, prêt à frapper. Aussitôt le naturaliste roule une feuille de papier en forme de cornet et s'étant muni d'une petite baguette, essaie d'introduire le scorpion dans le cornet. Le scorpion tente, mais en vain, d'échapper à sa prison ouverte. Il y est refoulé par la baguette. Il est captif.

Paul G... (12 ans).

L'exercice de vocabulaire dans les différents cours.

1° Cours préparatoires.

L'exercice est oral. La projection cinématographique est courte ; elle représente une suite d'actions simples ou de mouvements peu compliqués : un ouvrier au travail, un animal mangeant.....

Les élèves sont invités à dire ce qu'ils voient, ce que font les personnes ou les animaux présentés. Leurs réponses sont corrigées. La petite phrase composée (sujet-verbe-complément d'objet) est répétée collectivement.

2° Cours élémentaires.

L'exercice ressemble au précédent. Cependant les actions représentées sont un peu plus complexes, les phrases comportent quelques adverbes de manière et quelques épithètes et la partie orale est complétée par la transcription des verbes trouvés accompagnés des adverbes convenables.

3° Cours moyens et supérieurs.

Le type d'exercice de vocabulaire et de composition décrit plus haut (recherche de scorpions) convient tout particulièrement aux élèves des cours moyens et supérieurs, au moins au commencement de l'année scolaire.

Lorsque les élèves sont habitués à cet exercice, qu'ils connaissent le sens d'un certain nombre de verbes et qu'ils peuvent traduire les nuances de sens avec assez de précision, il est possible de leur demander de composer, au courant même des projections, des phrases courtes, comme celles que l'on obtient au cours élémentaire.

Il est bon, de temps en temps, de projeter des sujets capables d'éveiller une émotion, d'agir sur la sensibilité des élèves : un cortège, une fête, une prise d'armes, une belle action, un danger évité, une escalade périlleuse, une action exigeant de grands efforts ou de l'adresse, une chasse, une lutte contre un animal malfaisant, une scène de pêche, un grand et beau spectacle de la nature : tempête en mer, éruption volcanique.... Le maître réduit son commentaire aux explications qu'il juge indispensables pour préparer ses élèves à recevoir l'impression que fera naître la projection.

Le devoir consiste, pour chaque élève, à raconter ce qu'il a vu et à dire ce qu'il a ressenti.

Exemple. — Le film cinématographique représente une tempête dans le golfe de Gascogne. Placés dans une grotte creusée par les eaux dans la falaise, les spectateurs voient venir vers eux les grosses et hautes vagues de l'Océan qui, sans cesse, se brisent sur les rochers et rejaillissent en gerbes d'écume. Elles s'élèvent jusqu'au-dessus de la grotte dont l'entrée est alors obstruée par une sorte de cascade d'eau ruisselante.

La fin du film montre la mer redevenue calme au moment du soleil couchant.

Le maître s'est contenté de situer la scène : au fond du golfe de Gascogne, près du phare de Biarritz.

Les élèves ont fait leur travail de composition en classe. Voici deux de ces devoirs.

UNE TEMPÊTE DANS LE GOLFE DE GASCOGNE.

Nous nous trouvons dans une grotte creusée dans le roc. Une balustrade est posée sur le bord. Le temps présage une tempête. En effet, au loin, des vagues se forment, approchent, et viennent se briser sur le roc, au-dessous de nous. Cela dure longtemps. Peu à peu, la mer devient plus furieuse, les vagues plus grosses. Quelques-unes viennent se briser au-dessus de notre grotte et retombent en cascades dans la mer. Le spectacle est émouvant et pittoresque. On s'y intéresse. Bientôt, les vagues deviennent moins grosses. Et la mer finit par se calmer tout à fait.

C'est le soir. Un délicieux spectacle s'offre à nos yeux. Devant nous, s'étend la mer, maintenant apaisée. Le soleil couchant se reflète dans les eaux bleues. On s'attarde à la contemplation de ce beau spectacle.

Philippe M... (12 ans).

La mer est en furie : les vagues viennent se briser avec force sur les rochers ; un roc est couvert d'eau et les vagues reviennent toujours plus fortes. Elles arrivent vers la grotte où nous sommes ; elles s'y brisent avec violence, elles montent à l'assaut de l'ilôt situé non loin de nous ; elles le couvrent comme le premier ; l'eau restée sur le roc s'écoule en cascades. Elles se succèdent comme les moutons d'un troupeau, elles bondissent, leurs crêtes sont frangées d'écume. Les paquets de mer viennent frapper les parois de la grotte ; une énorme vague passe par-dessus l'entrée et s'écroule. Ce spectacle émouvant se renouvelle continuellement. Mais devant cette mer indomptée, la pensée de celui qui est à l'abri s'en va vers le marin en pleine mer et qui peut-être fait naufrage. L'eau bondit, le soleil luit sur l'écume : les rayons ont des reflets admirables.

Voici maintenant le calme après la tempête. Le soleil couchant projette ses rayons sur l'onde, ils sont jaunes et rouges, c'est vraiment splendide ; le soleil se cache derrière un nuage et ne laisse filtrer ses rayons qu'à travers une éclaircie.

Henri P... (12 ans 1/2).

Ces exercices d'observation, de vocabulaire et de composition initient les élèves à l'observation attentive et leur donnent la méthode d'observation qui suit l'ordre naturel des faits et respecte leur enchaînement.

Ils enrichissent rapidement et définitivement leur vocabulaire et leur démontrent le mécanisme de la composition.

Ils rendent la classe vivante et provoquent l'effort intellectuel de chacun des élèves.

Ils les habituent enfin à la traduction orale des mouvements et des faits.

Nous recommandons ce procédé d'enseignement qui associe étroitement la perception, l'idée et le terme propre [1].

A. Collette,
Directeur d'école primaire.

1. Les exercices de vocabulaire et de composition avec projections cinématographiques s'appliquent avantageusement à l'étude des langues étrangères.

Notes d'Inspection.

Méthode générale.

(Écoles élémentaires.)

M. le Recteur de l'Académie de Clermont, ayant visité durant l'année scolaire 1916-17 une quarantaine d'écoles élémentaires de son ressort, expose dans un rapport dont voici la conclusion les remarques que lui ont suggérées ses inspections. Après avoir constaté les progrès réalisés depuis l'année précédente dans la tenue matérielle des écoles et des écoliers, après avoir rendu hommage au dévouement professionnel des instituteurs et des institutrices il en vient à l'appréciation des méthodes suivies.

*
* *

Instituteurs, faites parler vos élèves.

En général, nos maîtres parlent trop et ne font pas assez parler leurs élèves. Si j'ai eu la satisfaction d'assister à quelques classes dans lesquelles les élèves, attentifs aux questions posées, y répondaient nettement et — ce qui est mieux — prenaient visiblement plaisir à y répondre, j'ai vu trop de classes où l'on n'entend que le maître, les élèves restant muets; et j'ai eu la nette impression que, si les choses sont ainsi, la faute en est, à n'en pas douter, au maître. — Ne m'est-il pas arrivé d'en trouver un, qui, dès les premiers mots de réponse, pose une autre question? Ce maître pourtant ne manque pas de valeur.

*
* *

Tout texte dicté doit être expliqué.

En dépit de recommandations si souvent répétées, l'enseignement est encore bien formaliste et bien mécanique : si j'ai trouvé, en quelques points, des exercices de grammaire intelligemment choisis et intelligemment corrigés, je n'ai entendu ailleurs. e

je n'ai vu écrire que des mots dont on ne saisit pas le sens; il est étrange, par exemple, que, parmi les dix plus grandes élèves d'une classe, deux seulement aient, dans une dictée d'orthographe, correctement écrit *et* au lieu de *est*; ce qui ne m'a pas moins étonné, c'est que l'institutrice se soit bornée, au moment de la correction, à dire qu'il fallait écrire *et*, sans insister sur une faute aussi étrange et sans montrer comment l'orthographe défectueuse qu'on venait de signaler dénaturait absolument le sens de la phrase.

*
* *

Faites lire et relire l'énoncé des problèmes.

Dans un même ordre d'idées, je souhaiterais qu'on ne lût pas aussi rapidement qu'on le fait d'ordinaire l'énoncé d'un problème, mais qu'on le relût, et même qu'on y insistât avant d'aborder raisonnement et opérations.

J'ai entendu, dans une école de filles, (Cours moyen — 2e année) cet énoncé de problème : « Un marchand achète 7 barriques d'huile contenant chacune 122 litres au prix de 318 francs les 100 kilos. On demande le bénéfice réalisé, s'il revend l'huile 4 fr. 35 le litre, sachant qu'il y a un déchet de 5 litres trois quarts par barrique et que la densité de l'huile est 0,915. » Le problème n'est, en somme, pas difficile; mais les données en sont assez compliquées, et il était bon de les noter et de les souligner tout d'abord. Or, l'énoncé a été à peine donné, et donné rapidement, que l'élève appelée au tableau s'est lancée dans les opérations. Je l'ai arrêtée. J'ai fait une rapide enquête, et j'ai constaté que plus des deux tiers des élèves ne pouvaient pas répéter l'énoncé.

Ce n'est pas pour deux ou trois élèves, particulièrement bien douées, que la classe est faite; elle doit être faite pour tout le monde ou, tout au moins, pour le plus grand nombre. Dans le cas particulier, il a suffi, pour que la classe entière s'intéressât à la solution du problème, que l'énoncé fût relu posément.

*
* *

La correction orthographique ne doit pas être réservée à la dictée.

L'examen des devoirs faits en vue du certificat d'études de V...

m'a révélé un des grands travers des élèves de nos écoles : tandis que la page même donnée comme épreuve d'orthographe est, de façon générale, assez correctement écrite, les devoirs d'arithmétique et de composition française sont couverts de fautes d'orthographe. Il n'est pas jusqu'aux questions mêmes, données à la suite de la dictée, et aux réponses à ces questions, qui ne présentent, au point de vue de la correction, une opposition frappante avec la dictée même. A n'en pas douter l'élève soigne l'orthographe dans la dictée ; il ne s'en soucie pas dans les autres exercices.

En serait-il ainsi, comme me l'a fait remarquer un instituteur, membre de la commission, parce que l'enfant ne veut pas ou ne peut pas porter son attention sur deux choses à la fois, et que, délivré du souci de l'orthographe, il ne songe ici qu'à répondre, là qu'à présenter en quelques phrases la petite scène qu'on lui demande de décrire ou à trouver la solution des problèmes ?

La remarque, en tout cas, est digne d'intérêt et je me suis, une fois de plus, pénétré de cette vérité pédagogique, qu'il ne faut pas demander à nos petits primaires plus qu'ils ne peuvent donner et que la durée des devoirs, exigeant un effort de l'esprit, doit toujours être mesurée à leur capacité d'attention.

*
* *

La récitation au certificat d'études.

Je ne sais si c'est l'effet des conseils donnés; mais il m'a paru que les morceaux de récitation sont mieux choisis et que quelques progrès ont même été réalisés dans la diction. Il y a, toutefois, beaucoup à faire encore à cet égard, et c'est avec plaisir que j'ai entendu dire à M. l'Inspecteur primaire du Puy, président de la Commission d'examen du certificat d'études primaires du canton de V..., qu'il est vraiment dommage que les candidats n'aient à présenter à la Commission qu'une liste de cinq morceaux de récitation.

Enseignement des sciences physiques.

Applications de la physique à l'hygiène. — Choisir, dans l'enseignement et dans les examens, les questions pratiques.

Mme C... a le souci de donner un enseignement simple, clair,

où les applications pratiques des sciences tiennent une place importante. Dans une leçon sur le thermomètre, au lieu de perdre un quart d'heure à expliquer les précautions à prendre pour construire un thermomètre, ce que les élèves n'auront jamais à faire, elle a indiqué très nettement l'usage des thermomètres médicaux, la façon de prendre la température d'un malade, les degrés de chaleur nécessaires dans une pièce où l'on travaille assis et presque immobile, dans une salle de classe, dans une chambre à coucher, etc.... Je souhaiterais que, dans nos écoles, Mme C... eût, à cet égard, beaucoup d'imitateurs et qu'elle en eût aussi *dans les commissions d'examen.*

*
* *

Tenir les instruments en bon état et faire des expériences. (Écoles normales et écoles primaires supérieures.)

Que notre enseignement scientifique est pauvre, deshérité, confiné dans l'exposé et le croquis! De bons professeurs ne devraient pas s'y résigner. Je vois Mlle R..., essayant vainement de faire marcher une bobine de Ruhmkorff qu'elle sait invalide depuis des années, montrer des tubes de Geisler dans lesquels elle ne peut pas faire passer le courant, et, ce qui est encore plus étonnant, parler de radiographie sans montrer seulement des épreuves radiographiques, alors qu'en y songeant elle pouvait aisément s'en procurer.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Le « mémoire » des élèves-maitres de 3e année. — On a souvent reproché au « mémoire » demandé aux élèves-maîtres de 3e année candidats au diplôme de fin d'études normales, de n'être qu'une longue dissertation abstraite — ou une longue compilation livresque. L'exemple suivant, emprunté à un rapport de Mme la directrice de l'École normale de Foix, prouve que les normaliens peuvent se livrer, en élaborant ce « mémoire », à un modeste travail personnel. Sans avoir la prétention de faire des découvertes psychologiques ou pédagogiques, ils peuvent faire preuve d'un sens de l'observation qui leur sera précieux durant leur vie d'éducateurs.

Ayant à apprécier la psychologie de Rousseau d'après les deux premiers livres de l'*Émile*, Mlle L... confronte le portrait que son auteur trace de l'enfant avec les enfants qu'elle a sous les yeux : avec ses neveux, nièces, cousins, cousines, avec ses élèves de l'école annexe, avec l'enfant qu'elle était elle-même il y a huit ou dix ans et dont elle n'a pas perdu le souvenir. Elle écrit :

« ... L'enfance est le sommeil de la raison, dit Rousseau ; j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut que du jugement à dix ans.... »

« Et pourtant, ne pouvons-nous pas observer chez l'enfant des signes qui dénotent une certaine aptitude à la réflexion, à la comparaison des idées, à la généralisation, en un mot au raisonnement? Avant qu'un enfant sache parler, nous le voyons par exemple saisir un objet quelconque à sa portée pour atteindre un jouet qui est loin de lui. A cinq mois et huit jours, Claire, ma petite cousine, voulait-elle nous faire savoir qu'elle désirait qu'on restât près d'elle pour la distraire, elle tirait notre manche, elle tapotait notre bras. A vingt-cinq mois, elle ne se lassait pas de voir dessiner des objets connus, et surtout des chats; il était même inutile de faire un dessin complet; dès qu'elle apercevait les moustaches et les oreilles, elle s'écriait avec satisfaction : Mico! (le nom du matou de la maison). Souvent, Claire regardait attentivement le portrait de Mico, puis elle se retournait délibérément et gravement vers l'original. Non seulement elle aimait à voir représenter la forme des choses, à la comparer avec l'original

mais elle établissait des rapprochements exacts entre des formes semblables : l'un de ses livres d'images représentait des animaux, dont un jaguar; Claire nous le montrait en disant : Mico!

« Des comparaisons de ce genre semblaient entrer pour beaucoup dans son activité mentale. C'est ce qui expliquait l'attention profondément absorbée avec laquelle elle regardait tout ce qui lui tombait sous la main : catalogues, livres, journaux, etc.... Or, cette comparaison est l'essence même de l'entendement, c'est-à-dire de la compréhension des choses considérées, non plus comme des objets isolés, mais comme faisant partie d'un tout....

« ... L'enfant empoigne un oiseau, comme il empoignerait une pierre, et l'étouffe sans savoir ce qu'il fait » dit encore Rousseau. — Sans doute, il n'est pas rare de surprendre des enfants occupés à martyriser des animaux sans avoir conscience de leur cruauté. Mais il arrive aussi un moment où l'enfant sait qu'il fait mal.

« Le petit André avait quatre ans lorsqu'il eut la malencontreuse idée de s'emparer de trois petits chiens nouveau-nés et de les porter dans le bassin du jardin. Quand il les vit se débattre dans l'eau, il eut conscience de sa scélératesse; sa sensibilité s'éveilla, il voulut repêcher les pauvres naufragés et comme il ne put y parvenir, il s'enfuit plein de terreur. Dès ce jour, il sentit qu'il faisait mal lorsqu'il tourmentait les animaux. »

On doit souhaiter que nos normaliens et normaliennes choisissent des sujets de « mémoires » qui leur permettent d'exercer ainsi leurs facultés personnelles.

❦

Ce que peut faire une société des amis de l'école[1]. — L'action des *Amis de l'école*, est coordonnée à celle de la Caisse des écoles du 13e arrondissement qui, d'ailleurs, l'aide moralement et matériellement; mais elle reste plus familiale que celle de ce puissant organisme qui siège à la mairie et dont la bienfaisance officielle reste toujours un peu solennelle; chez nous, c'est le règne de la simplicité et de la bonhomie, on connaît les familles de plus près, on pénètre davantage dans leur intimité, et la protection se fait très maternelle, parce qu'avant même de seconder et suppléer les mères, l'œuvre veut gagner leur confiance, les convaincre et les instruire, et, toujours dans l'intérêt des enfants, les stimuler si elles en ont besoin. C'est dans ce but que l'association organise des réunions de parents, des causeries avec les mères; elle a l'ambition de faire de l'école un centre d'éducation, d'aide et même de prévoyance sociale.

Pour obéir à cette conception vis-à-vis de l'enfance elle-même, l'association ne se cantonne pas dans son œuvre de protection, mais cherche à compléter l'œuvre éducative de l'école et de la famille; elle

1. « Les Amis de l'École », Société établie à Paris, 134, rue de Tolbiac. (Extrait du Bulletin du département de la Seine).

protège l'enfant pendant qu'il est faible, mais c'est pour l'aider à devenir fort, et si elle essaie d'assurer sa tranquille croissance dans une atmosphère heureuse et saine, elle ne se préoccupe pas moins de la formation de son intelligence, de son caractère et de son individualité morale, essayant de faciliter son instruction en mettant à la disposition des institutrices les objets qui rendront l'enseignement moins abstrait et moins aride : images, collections, appareils divers, lanterne de projections, cinématographe quand ce sera possible; elle veut préparer l'enfant à la vie d'une façon très catégoriquement pratique; or, nos filles seront des ménagères; dans quelques années, elles seront mères à leur tour. C'est pourquoi nous voulons pour elles une solide éducation ménagère, pratique dans toute l'acception du mot, et pour elles toutes, surtout pour les plus pauvres, plus mal initiées encore que les autres, à cause de leur pauvreté même et de l'occupation de la mère hors du logis, aux mystères de l'économie domestique, de l'hygiène et de la puériculture.

Et quand nos élèves nous quittent pour aller gagner leur vie, les Amis de l'école continuent à veiller sur elles par l'intermédiaire de la section des anciennes élèves.

Pour le moment l'action de la société se manifeste de sept façons différentes, d'où sa subdivision en sept sections :

Section I. — *Visites à domicile et renseignements aux familles.* — Une petite permanence des Amis de l'école fonctionne une fois par semaine pour donner aux parents les renseignements et conseils dont ils peuvent avoir besoin et leur expliquer le fonctionnement des associations existant à l'école : Mutualité scolaire, Tirelire des vacances, Section cadette de la Ligue antialcoolique, etc.

Section II. — *Service sanitaire.* — Une infirmière scolaire, mise gracieusement au service des Amis de l'école par la Société des infirmières visiteuses, assiste à la visite du médecin inspecteur, prend en notes ses indications, puis fait les petits pansements, procède aux mensurations, nettoie les têtes suspectes, bien entendu si les parents y consentent; dans les cas plus graves l'enfant est aiguillée sur tel ou tel hôpital approprié à son cas.

En cas de maladie contagieuse de l'enfant, l'infirmière, devenue visiteuse, va dans la famille donner à la maman des conseils de prophylaxie et d'hygiène et lui porter un peu de réconfort.

Dans de fréquentes réunions de mères, dans des causeries familières sur l'hygiène, le docteur et l'infirmière ou telle dame visiteuse expérimentée répètent aux mères sans se lasser les conseils qui leur sont utiles.

La conduite des enfants aux bains-douches est également au programme de cette section.

Section III. — *Vestiaire, dons divers.* — Ces dons, principalement de vêtements, viennent complémenter les distributions de la Caisse des écoles; ils sont attribués d'après les besoins des enfants, mais

en tenant grand compte des renseignements fournis par les dames visiteuses; nous aimons qu'ils soient considérés comme une récompense et deviennent pour l'enfant un stimulant au travail et à l'acquisition des qualités d'ordre d'une bonne ménagère et pour les parents un encouragement à envoyer l'enfant régulièrement à l'école.

Section IV. — *Plein air.* — C'est une des plus importantes, celle où l'on fait une vraie lutte prétuberculeuse.

Une de ses originalités est le concours thoracique organisé entre les élèves de l'école par le docteur Sicard, médecin-inspecteur et président de l'Association.

Pour stimuler les enfants dans la répétition quotidienne et persévérante des exercices respiratoires si efficaces dans le développement physique, il a eu une idée extrêmement ingénieuse : au début de l'année, nous avons noté le périmètre thoracique de toutes nos élèves, après quoi nous leur avons enseigné l'unique mouvement respiratoire qu'elles doivent répéter chez elles, vingt fois le matin et vingt fois le soir, la fenêtre ouverte; à la fin de l'année, nous mesurerons de nouveau les périmètres thoraciques, et l'enfant qui, au cours de l'année aura le plus augmenté son tour de poitrine, aura un livret de caisse d'épargne de 100 francs. L'attrait de cette grosse somme stimulera sûrement parents et enfants.

Cette section organise des journées de plein air avec un programme méthodique où sont judicieusement mêlés les marches, les jeux et les heures de repos, avec exercices de chant. Une trentaine d'enfants y prennent part chaque fois. Cette année quelques équipes de nos plus grandes élèves iront cultiver un potager scolaire dans la banlieue immédiate de Paris.

Chaque année, aux vacances, l'Association fait l'impossible pour envoyer un mois à la campagne un grand nombre d'enfants ; elle se met en relations avec différentes œuvres de colonies de vacances : Ligue fraternelle des enfants de France, Œuvre de la Chaussée du Maine, etc., qui lui accordent des avantages pour faciliter aux parents l'économie du prix de séjour de l'enfant; elle encourage l'usage de la Tirelire des vacances [1], où le candidat à un mois de campagne doit accumuler gros sous et petites pièces blanches, et pendant que nos pauvres gamines amassent péniblement leurs maigres économies, cette œuvre charmante place d'autres tirelires chez les enfants riches, tirelires dont le contenu à la fin de l'année viendra grossir la somme toujours insuffisante recueillie dans les premières.

Nous avons dit tout à l'heure le but essentiellement pratique de la Section V (Éducation ménagère), le rôle à la fois artistique et intellectuel de la Section VI (décoration, collections, appareils); quand nous pourrons avoir un appareil cinématographique, la VI[e] section prendra toute l'importance à laquelle elle a droit.

1. Œuvre des Tirelires de vacances ; président, D[r] Dinet.

La section VII (Anciennes élèves) prend les jeunes filles au sortir de l'école et les suit dans la vie ; un peu avant la fin de l'année scolaire, elle réunit les parents pour chercher avec eux les professions conformes aux aptitudes de leurs filles, et fait des démarches auprès des organisations patronales pour leur placement en apprentissage.

Les autres réunions périodiques des anciennes élèves ne diffèrent pas de celles de la généralité des Amicales ; notons-y pourtant une grande préférence pour les promenades et excursions de plein air ; cette année, nous grouperons nos anciennes en une équipe agricole.

Sujets de compositions donnés a l'examen du Certificat d'aptitude a l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales (session de 1917, aspirantes).

Version allemande. — Deutsche Zucht. — Ich kann nicht leugnen, dasz unser Lehrer mir einigermaszen imponierte in seiner stattlichen Haltung, eleganten Kleidung, dem blonden Haar und einem gewissen Adel des Benehmens. Oft wuszte er auch unser Interesse zu fesseln durch lebhaften Vortrag, durch die immer sehr zusagende Weise, wie er ein Gedicht vordeklamierte, und Æhnliches. In der geographischen Stunde hatte er eine ansprechende Form gewæhlt, deren ich mich noch heute lebhast erinnere. Er machte die Klasse zum Schiff, uns zu Matrosen und Reisenden. Jetzt liefen wir aus dem Hafen zu einer groszen Fahrt, auf der wir alle mœglichen Küsten und Stædte ansegelten und sie næher besichtigten, wobei uns mittelst Fragen und Antworten die Merfwürdigkeiten derselben eingeprægt wurben. Allein trotz dieser fesselnden Gaben fürchteten wir diesen Lehrer ganz ungemein. Denn er war wirklich grausam gegen uns arme Knæblein und führte das aus, was die andern Lehrer uns nur androhten. So z. B. hatte er die Grausamkeit, wenn einer von uns, vorgerufen, dicht an seinem Stuhl stand, um seine Aufgabe herzusagen, dasz er, wenn der Schüler stockte, die feinen Hærchen in der Næhe des Ohrs faszte und seine Erinnerung : « Weiter » oder die Frage : « Und nun? » mit einem immer stærkeren Ziehen daran begleitete : « Run besinne dich doch », hiesz es, und der Schmerz wurde immer heftiger, wir zuckten, zitterten, die Trænen liefen uns herab; er hatte seine Freude daran, uns die Antworten mittels dieser Tortur auszupressen, die natürlich ganz die entgegengesetzte Wirkung hatte, indem wir vor Schmerz und Angst alle Fassung verloren. — (L. Rellstab.)

Version anglaise. — Yes, certainly, it made a difference — to rise in the morning with a sense of something waiting to be done. So the Commandant put it to himself while he shaved, standing at his dressing table under the barrack-window. The window was set high in the wall — too high to afford him a view of the Islands, even though he stood on tip-toe. But through it and above the open pane he caught a glimpse of blue sky and lilac-coloured cloud, touched

with gold by the newly risen sun; and he could guess the rest. A perfect morning! — clean and crisp, with the sea a translucent blue, and sunlight glittering on the Island beaches; the air still, yet bracing, and withal ineffably pure...

The Commandant hummed to himself in the intervals of his shaving, which, nevertheless, he performed meticulously, by force of habit. It was his custom to shave before taking his bath. For years he had made a ritual of his morning toilet : so many passes of his razor across the strop (to be precise, one hundred and fifty — neither more nor less), so many douches with the sponge, so many petitions afterwards on his knees. Yes, it is to be feared that his prayers, no less than his shaving, had become a drill, though one may plead for him that he always went through it conscientiously. A stroke too few across the strop, a petition to the Almighty missed — either would have worried him with a feeling that the day had been begun amiss. He was poor, but with the never-failing well on Garrison Hill he could come clean as the richest to his prayers.

Even Miss Gabriel had to admit that the poor man (as she put it) knew how to take care of his person.

" We shall be in good time, Archelaus ", said the Commandant, with a side-glance at his watch; " that is, if you'll step down the hill and get the boat ready ".

Archelaus, whose hearing had not improved of late, checked himself in the act of filling his master's tub.

" I didn't clearly catch what you said, for the splashing... Boat? If you want the boat, I put her off to the moorings last night. Found her tied up and bumping against the quay steps, quite as if money was no object to any of us. " — (A. T. QUILLER-COUCH, *Major Vigoureux*.)

Version espagnole. — SATIRA CONTRA LOS VICIOS DE LA CORTE.

Déjame, Andrés, que de la corte huyendo,
De tantos vicios hórridos me aleje,
Como en mi patria mísera estoy viendo :
Ni te asombre que, al tiempo que los deje,
Ya que enmendarlos mi razón no pueda,
En sátiras amargas los moteje.
Tú enhorabuena contemplarlos queda,
Tú, a quien fortuna próspera o contraria
Salir de entre ellos para siempre veda.
Viva en la corte el que sin venta diaria
Triunfa y pelecha, y sin saber por donde
Fija la rueda de la suerte varia.
Mírale andar en coche como un conde,
La bolsa llena de oro, y por su oficio
Pregúntale por ver si te responde.
Pues ése es jugador; noble ejercicio....

¿ Ves aquel otro erguido de cogote,
Que también opulento y sin empleo
Sabe existir ? Pues ése es un pegote.
. . . .
Al que encuentra en la calle le arremete,
Y le pide y le hostiga, y a que al cabo
Le convide a comer le compromete.
Y no pienses hartarle con un pavo,
Porque es un sabañón, aunque un poema
Te recite al comer de cabo a rabo.
Que aun esa gracia tiene ; pues no hay
Quien aguante los sonetos que te encaja
Entre uno y otro canjilón de crema.
De todo habla incansable, y corta y raja,
Lanzando un epigrama a cada uno,
Pues no siendo sus versos, todo es paja.

Mariano De Larra.

Version italienne. — Non so se l'esservi io nato di ciò mi lusinga ; ma, ragionando coi fatti, codesta penisoletta è pur quella che da prima conquistava con l'armi quasi tutto il rimanente del mondo allora conosciuto. Ed era pure la stessa Italia quella che, più secoli dopo, tutto il rimanente di Europa illuminava colle lettere e scienze, ricovrate, a dire il vero, di Grecia, ma ben altrimenti oltre ai monti trasmesse da quelle che d'oltremare ricevute si fossero. Ed è pur dessa che il rimanente d'Europa rigentiliva da poi con tutte le divine belle arti, più assai riprocreate da lei che imitate. Ed è pur quella in fine che, stanca, vecchia, battuta, avvilita, e di tutte altre superiorità dispogliata, tante altre nazioni ancor governava e atterriva per tanti anni, colla sola astuzia ed ingegno tributarie rendendole. Questi quattro modi, con cui la Italia signoreggiava tutte l'altre regioni, abbracciano tutte le umane facoltà e virtù ; e fanno indubitabile vivissima prova che fra i suoi abitatori vi è stata in ogni tempo una assai maggior copia di quei bollenti animi che spinti da impulso naturale la gloria cercavano nelle altissime imprese e che diversa, secondo i diversi tempi, ma sempre pur somma riuscivano a procacciarsela. Che più ? la moderna Italia, nell' apice della sua viltà, e nullità, mi manifesta e dimostra ancora (e il deggio pur dire ?) agli enormi e sublimi delitti che tutto dì vi si van commettendo, ch'ella, anche adesso, più che ogni altra contrada d'Europa, abbonda di caldi e ferocissimi spiriti, a cui nulla manca per fare alte cose che il campo ed i mezzi. Ma il primo dei mezzi ad ogni alto ben fare essendo la verità e la ragione a pien conosciute e fortemente sentite, agli italiani scrittori si aspetta per ora di procacciare ai loro conservi per via di un tal mezzo tutti gli altri : alla giusta e nobile ira dei drittamente rinferociti e illuminati popoli si aspetta poscia il procacciarsi e campo e vittoria. — (Vittorio Alfieri.)

Thème commun. — Le moulin de maitre Humeau. — Le moulin de maître Humeau tournait si vite et si bien, de jour, de nuit, par tous les temps, que le monde s'en émerveillait et que le meunier s'enrichissait. Il était haut sur une colline, solidement assis, bâti d'abord en maçonnerie, d'où s'élevait une charpente. Oh! la belle charpente, mes enfants, et que celui qui l'avait faite, dans les temps dont on ne parle plus, devait être un bon ouvrier! On avait abattu les arbres à plus de cent mètres autour, et comme le pays était de plaine, très étendu et très ouvert, le moulin, comme un phare, était visible de partout. La moindre brise qui traversait le rencontrait. Il n'en fallait, pour faire virer les ailes blanches, que ce qu'il en faut pour qu'une tige de pissenlit perde ses graines. Un orage le rendait fou. Pendant l'hiver, quand soufflait le vent du nord, le meunier serrait toute la toile, et ne laissait que le châssis en baguettes de châtaignier qui suffisait à tourner la meule, et joliment, je vous assure.

Par la fenêtre, quand il ne dormait pas, maître Humeau regardait les ânes monter au moulin, comptait les fermes où le plus souvent on lui devait quelque argent, et si les moissons mûrissaient, se réjouissait de ce que le bien des autres allait lui rapporter de profits assurés. « Un sac de blé, deux sacs de farine », c'était sa devise et sa mesure. Il y gagnait encore assez pour être devenu, en peu d'années, le plus gros personnage du pays. Toute la semaine il était meunier, blanc des pieds à la tête; mais le dimanche, on l'eût pris pour un vrai seigneur, tant il avait de beaux habits, la mine fraîche et l'air content de vivre. « Maître Humean! » disaient tous les gens. « Eh! mon bonhomme! » répondait-il.

On ne lui en voulait pas. Il était honnête. A vieillir, malheureusement, un peu d'avarice lui vint. La richesse lui fit le cœur plus dur, et il se montra plus exigeant envers les débiteurs qui payaient mal, moins accueillant envers les pauvres qui n'avaient ni chevaux, ni charrettes, ni ânes, ni mulets, et portaient tout leur froment dans un sac. — (René Bazin, *Contes de Perrette.*)

Composition en langue étrangère. — Dans un village de l'Oise, au commencement de la guerre. Au matin, arrivée inopinée de treize uhlans. Rue déserte. Une jeune fille de seize ans apparaît au seuil d'une porte. Interrogée, elle affirme qu'il n'y a pas de soldats français dans le village. Les uhlans passent. A la sortie du village, ils pénètrent dans la cour d'une ferme où un groupe de soldats français est au repos. Combat. Sept uhlans tués, les autres prisonniers.

La jeune fille a suivi des yeux la marche des uhlans, anxieuse pour les soldats français auxquels elle apportait depuis trois jours des fruits et des légumes frais. Elle reçoit les félicitations de l'officier : par sa présence d'esprit, elle a bien servi son pays.

Composition française. — Racine, malgré toutes les qualités qu'il a fait briller dans les *Plaideurs*, vous semble-t-il mériter le titre d'auteur comique?

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

EDUCATIONAL REVIEW, novembre 1916. — *Cours d'éloquence publique dans les universités des divers États de l'Union.* — Durant ces quelques dernières années, des cours spéciaux d'éloquence publique ont été organisés dans les universités toujours à la recherche de nouveaux progrès, telles que celles des États de Michigan et de Wisconsin. Partout ce genre d'études a reçu plus que de platoniques encouragements. Les établissements les plus élevés d'instruction estiment que leur rôle premier est de former des citoyens capables de tous leurs devoirs. Cette capacité ne saurait se passer de l'art de la parole. Savoir penser juste et vite, savoir trouver rapidement la forme nette et convaincante destinée à exposer les idées, savoir pénétrer et réduire promptement et courageusement les sophismes : voilà des nécessités qui s'imposent toujours davantage aux membres même les plus modestes d'une démocratie. Pour y faire face, M. V. A. Ketcham, de l'Université de l'État d'Ohio, demande aux États-Unis, si prodigues lorsqu'il s'agit de préparer des industriels et des producteurs, de consacrer plus de soins et de ressources à l'éducation efficace des chefs de la pensée et de l'action publiques.

❦

Les terrains municipaux de récréation à New-York. — Un rapport sur ces terrains vient d'être publié par le Comité spécial de la municipalité de New-York, un intéressant résumé de l'historique de cette œuvre y est joint. Cet historique peut se diviser en quatre périodes types : la première de 1835 à 1888 comprend l'époque pendant laquelle de vastes terrains, tels que *Central Park*, ont été acquis ; — la seconde, de 1888 à 1897, est le temps où toute une agitation fut créée dans la ville pour obtenir de petits parcs nombreux, disséminés sur tout le territoire municipal. C'est alors que cinq millions de francs par an furent votés pour permettre l'achat de ces espaces ; de plus, en 1895, une loi décidait la création de terrains de jeux devant être aménagés au dehors et autour de toute nouvelle école construite ; — la troisième

période, de 1897 à 1910, se distingue par l'organisation des récréations et jeux du soir, où sont admis non seulement les adultes et anciens élèves, mais même les parents. Ces récréations ne sont alors dirigées que par des maîtres dont les connaissances à cet égard sont encore rudimentaires; — la quatrième et dernière période, de 1910 à l'heure présente, peut être dénommée la période de coordination, puisque c'est en 1911 que fut créée le Comité spécial dont une loi fit un corps administratif concentrant toutes les initiatives comme toutes les responsabilités.

D'après la dernière Statistique établie par le Comité, il y avait à New-York, en 1915, 554 terrains de jeux ou centres de récréation publics, ayant déterminé pendant l'année une dépense totale de 13 602 660 francs. Et encore le Comité juge que, sur les 734 402 enfants obligés de jouer au dehors, l'œuvre municipale n'en atteint qu'un maximum de 185 à 186. Deux grandes difficultés mettent obstacle au développement d'une entreprise si nécessaire, à savoir : une situation adéquate et une répartition convenable des terrains et des centres, et un recrutement plus abondant d'instructeurs et de directeurs qualifiés.

❦

Une académie américaine à Rome. — A l'exemple de notre gouvernement, fondateur de l'École française de Rome, les États-Unis ont installé une académie américaine dans la Ville Éternelle. Dans son rapport sur l'existence de cette académie en 1916, M. le Directeur Carter dit : « S'il a fallu un certain courage pour ouvrir cette académie en 1915, alors qu'en l'Europe ravagée par la guerre l'Italie était encore neutre, il a fallu plus de courage encore pour l'ouvrir l'année suivante, alors que l'Italie elle-même était entraînée dans la conflagration. » Il conclut en constatant que jamais courage ne fut mieux récompensé, car, somme toute, l'année 1916 s'est passée plus agréablement et plus facilement que 1915, et, malgré la cherté croissante de la vie, le bilan des comptes se solde par un avoir de 23 fr. 95. Il est vrai, que la partie financière de l'académie a été menée avec un farouche esprit d'économie qui ne saurait être longtemps maintenu sans danger pour l'entretien et le travail réguliers de l'établissement.

❦

Décembre 1916. — *Lequel d'abord, Grec ou Latin?* — Sous ce titre, M. E.-H. Sturtevant, de l'Université Columbia, demande s'il convient de commencer l'étude des langues classiques par le latin ou par le grec; il conclut en faveur de ce dernier. Et voici ses considérants :

L'étude du grec fut introduite en Europe occidentale aux xve et xvie siècles par des réfugiés levantins fuyant devant l'invasion turque, à un moment où toutes les écoles de cette partie de l'Europe employaient communément le latin. La langue latine fut donc comme l'inévitable moyen d'approche appliqué à l'acquisition du grec.

Depuis, il est entendu et même imposé que, pour étudier le grec, il convient d'abord d'apprendre le latin .Comme beaucoup de coutumes traditionnelles, n'hésite pas à dire M. S., celle-ci avait un sens jadis, mais, dès longtemps, est devenue absurde. En effet, une langue vaut d'être étudiée d'abord pour l'idiome lui-même, puis pour la littérature. Or, sauf le persan moderne, il n'est guère de langue plus pauvre en flexions que l'anglais; donc, le plus sûr moyen d'apprécier pleinement la force et la faiblesse de l'anglais et probablement l'unique moyen d'arriver à une correcte compréhension de sa structure grammaticale, est de le comparer à une langue richement infléchie. Et, sans contredit, le grec, à cet égard, est incomparablement supérieur. D'autre part la syntaxe grecque est d'une ordonnance plus belle et plus logique.

Pour ce qui est de la littérature, la qualité de la grecque surpasse manifestement celle des Romains, simple et parfois gauche imitatrice de la première. Pour toutes ces raisons, M. S. conclut : « Dans chaque établissement secondaire, il conviendrait, pour deux classes de débutants en latin, d'organiser une classe de commençants en grec ».

L'expérience est attirante, bien certainement, mais, ajouterons-nous, il conviendrait peut-être de s'en tenir à cette prudente proportion. Il est incontestable que le latin est plus proche de l'anglais et du français modernes. Et, pour employer l'image de Franklin parlant de l'ordre à adopter dans l'étude des langues modernes, « lorsqu'on veut monter un escalier, il vaut mieux, sans doute, commencer par les marches les plus basses et les plus rapprochées de nous ».

❦

Qu'est-ce que le Militarisme? — Le supplément littéraire publié le 27 juillet 1916 par le *Times* de Londres pose cette question et donne la réponse. Pour lui, le militarisme n'est pas simplement la suprématie orgueilleuse et toute puissante de la caste militaire dans un pays. Cette suprématie n'est qu'une conséquence d'une forme spéciale d'hypocondrie, qu'une sorte de maladie générale et endémique de la peur. Le Prussien ne voit dans la paix qu'un effort perpétuel pour éviter ce qu'il passe sa vie à redouter, à savoir la défaite dans la guerre. Il dit qu'il lutte pour sa propre défense, nous maintenons qu'il combat pour dominer le monde. La différence entre les deux affirmations n'est pas aussi grande qu'elle le semble. D'après les idées prussiennes, la Prusse ne sera jamais véritablement en sûreté tant qu'elle ne dominera pas l'univers, elle a donc le droit de dominer l'univers, puisque les autres nations du monde ne veulent pas la laisser tranquille. Les Prussiens, personne ne saurait le nier, ont une grande puissance d'organisation, mais cela même fait partie de leur hypocondrie. Ils organisent leur pays comme un hypocondriaque ou un maniaque à la volonté forte et aux habitudes méthodiques organise sa vie ou sa maison. Ils ont donc organisé leur pays, non

pas parce que cette organisation était bonne en elle-même, mais parce qu'elle leur donnait force et puissance envers les autres nations. Le malheur est qu'ils ont fait école, et, peu à peu, tous les peuples en sont venus à admettre comme dure mais nécessaire vérité que la lutte était inévitable. Tandis qu'ils s'efforçaient de la remettre à plus tard, la Prusse, convaincue de son inévitable victoire, se refusait à attendre. Ce refus a ameuté l'univers contre elle. La nature de l'homme est ainsi faite qu'elle ne peut supporter la théorie prussienne de l'existence, et lorsque cette théorie est mise en pratique de façon complète et impitoyable, la révolte est générale parmi les hommes. C'est la leçon de cette guerre, si nous savons la comprendre, et cette leçon doit détruire à jamais les hérésies engendrées par les événements de 1870. Des désastres peuvent advenir aux nations qui se reposent trop sur le droit, mais ils ne sont rien si on les compare aux catastrophes réservées aux peuples qui s'en remettent exclusivement à l'injuste force.

❦

Janvier 1917. — *L'organisation scolaire à Mannheim.* — M. C. G. Rathmann, de Saint-Louis, analyse le régime scolaire qui prévaut aujourd'hui à Mannheim, ville de 200 000 habitants dans le Grand Duché de Bade. Ce régime, objet de nombreuses discussions en Allemagne comme à l'étranger, est établi sur les principes suivants :

Les enfants de même âge ne possèdent pas tous le même développement physique ou mental. Il y a d'abord l'enfant normal pour qui le cours d'études, dans son ensemble, a été prévu, et, d'autre part, le sujet anormal, parfaitement incapable d'assimiler les différentes matières du programme, et qui doit recevoir un enseignement approprié dans une école spéciale. Entre ces deux extrêmes vient se placer une troisième catégorie d'élèves dont l'intelligence lente et mal éveillée réclame une aide, une attention personnelles, que ne saurait lui donner un maître ayant à diriger des classes de 50 élèves et au-dessus. Enfin il existe des natures remarquablement douées que l'allure trop lente des camarades amène à un amoindrissement souvent nuisible de l'effort.

Le Dr Sickinger, directeur de l'enseignement à Mannheim, en ayant conclu qu'*un travail mal adapté aux capacités de l'enfant conduit ou au surmenage ou à l'atrophie de l'intelligence*, résolut de répartir les enfants en conséquence. Et puisque, dans les grandes villes surtout, il y a toujours plusieurs sections dans une même classe, le Dr Sickinger, dès 1901, confiait à des maîtres, spécialement choisis, des sections, composées d'un chiffre maximum de 30 élèves, à l'intelligence peu vive, débarrassant ainsi les classes normales d'éléments encombrants à tous égards. Pour ce qui est des enfants « d'élite », comme ils ont terminé le cours de leurs études avant l'âge fixé, ils sont mis alors dans les *Sprach Klassen*, classes où les langues vivantes viennent s'adjoindre au programme, et, s'ils tiennent ce qu'ils promettaient, ils

restent dans ces classes pendant quatre ans, pour y recevoir un enseignement intensif des langues, surtout du français. Devant l'excellence des résultats obtenus par ces dispositions, beaucoup des grandes villes « allemandes » les ont adoptées et mises en pratique, telles que Vienne, Leipzig, Charlottenburg, Copenhague, Bâle, Bonn, Chemnitz, Brême, Zurich, Stuttgart, Darmstadt. — (Pour M. R. Vienne, Copenhague, Bâle et Zurich sont villes « Allemandes ».)

❦

L'Athénée Louisianais, avril 1917. — Le bulletin trimestriel de l'A. L. — affilié à l'Alliance française, — dans son procès-verbal de la séance du 13 janvier 1917, annonce la réélection de l'ancien bureau, avec M. Bussière Rouen comme président. Cette réélection est un juste tribut de reconnaissance accordé au dévouement des représentants de l'Athénée. Grâce à eux, le 24 février, une foule considérable se pressait dans la grande salle de l'Union française pour entendre M. S. Lauzanne, rédacteur en chef du *Matin*, dire, en soldat, pourquoi la France se bat; le 11 mars, Mme H. Bisset exposait avec un rare talent, devant des auditeurs empressés, en l'accompagnant de chants et de morceaux démonstratifs, l'historique de la musique en France, alors que le 12 février, M. de Lapradelle, professeur de droit international à l'Université de Paris, devant un public de choix, avait fait, sur la liberté des peuples une conférence qui « fut à la fois un régal littéraire et une merveilleuse prédication patriotique ». Dans ces conditions, les succès toujours croissants de l'Athénée Louisianais, un des fidèles soutiens de l'influence française aux États-Unis, sont pleinement justifiés.

A. Gricourt.

Bibliographie.

(*Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.*)

Publications relatives à la guerre.

Épisodes et Souvenirs.

Prisonniers en Allemagne, par Émile Zavie. 1 vol, in-12, 3 fr. 50. Paris, Chapelot éditeur.

M. Émile Zavie, homme de lettres et journaliste, a été fait prisonnier à la fin de septembre 1914, dans la Somme, en avant de Chaulnes. Il a été interné au camp de Niederzwehren, près de Cassel. Il y a vécu dix mois. Il a eu la chance d'être, par un concours de circonstances fortuites, affecté à un service sanitaire, et au cours d'une terrible épidémie de typhus exanthématique, qui sévit de longues semaines durant sur le camp encombré de Français, d'Anglais et de Russes, il a fait bravement son devoir envers les malades, les mourants et les morts. La nonchalance des autorités allemandes lui valut, en juillet 1915, d'être rapatrié comme infirmier régulier. Il raconte et décrit dans ce volume l'horreur de ces dix mois d'existence. Il n'y a pas dans son livre un seul mot qui sente la littérature, pas la moindre recherche de l'effet, pas le moindre appel à la sensibilité du lecteur, et je connais peu de lectures plus émouvantes, peu de livres qui laissent une impression plus profonde d'affreuse et obsédante tristesse. C'est sûrement la vérité même, dans son horreur journalière, notée avec l'évidente sincérité d'un témoin intelligent et un peu narquois. Je souhaiterais vivement que ce volume fût lu.

Les faits. Recueils de documents.

Villes meurtries de Belgique. Les villes wallonnes, par Jules Destrée. Librairie Van Œst, Paris et Bruxelles.

Ceci est l'œuvre d'un évadé de la pauvre Belgique : il a été écrit pendant les lourdes heures d'exil pour glorifier la richesse et les

malheurs de la terre belge. C'est la défense, par la plume et l'image, de la Patrie et du Droit. M. Destrée nous parle avec émotion de ses chères villes wallonnes et de la désolation tragique de leurs cendres et de leurs ruines. Il évoque le charme d'autrefois, le peuple actif et joyeux dans la contrée fertile et ses destinées de souffrance.

Avec lui, nous revoyons Dinant, dressant entre le fleuve et le roc son église vieillotte; Charleroi, bourdonnante et poussiéreuse; Nivelle, élégante et fine; Mons aux toits rouges, sur la colline de Jemmapes; Liège aimable et gaie, et Namur, insouciante au bord de ses eaux joyeuses; toutes les cités défilent devant nous avec leur histoire pathétique et déchirante, et nous apparaissent fières de s'être sacrifiées au salut commun.

Le petit livre se termine sur une vision d'espérance vers l'activité; il demande qu'on laisse intactes les ruines qui déposeront devant l'avenir.

❦

Villes meurtries de Belgique. Les villes de Flandre, par Pierre Nothomb. Librairie Van Œst, Paris et Bruxelles.

Quoique wallon, M. Nothomb parle bien de la Flandre. Il en aime autant les horizons de plaines et de blés que la terre wallonne. Il essaie de réunir les deux dans un passé commun, dans une histoire unique et cet effort touchant est intéressant.

Nous parcourons avec lui les villes de Flandre presque religieusement, pourrions-nous dire, car toutes, même avant leurs derniers malheurs, étaient faites de gloires et de traditions.

Il nous mène à Gand, capitale de l'Escaut, Audenarde, qui garde le souvenir de Charles-Quint, Courtrai, sur la Lys, rouisseuse de lin, Groningue où fut remporté le premier triomphe de la liberté belge sur la chevalerie de Robert d'Artois; Ypres, monceau de ruines; Nieuport, anéanti; Bruges, au bord de ses canaux, etc.... Les photographies qui illustrent ce petit livre sont un peu floues, mais si jolies, si bien choisies! Que reverrons-nous de l'église Saint-Jean de Poperinghe? que retrouverons-nous de Dixmude si pittoresque près de son vieux pont? M. Nothomb pose ces questions et beaucoup d'autres semblables. Il les rend poignantes et nous communique son angoisse.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXXI

Pédagogie.

Actualités.

Choses de guerre :

Questions et Discussions.

Réponses :

Notes d'inspection.

Éducation générale :

Enseignement du français :

Enseignement des sciences :

Mathématiques :

Sciences physiques :

Sciences naturelles :

Enseignement ménager :

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

A travers les périodiques étrangers, p. 201, 613

Bibliographie [1].

Publications relatives à la guerre :

I. Episodes et souvenirs.

II. Les Faits. Recueils de documents.

1. Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

III. Les peuples belligérants.

Nécrologie.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Alix Fontaine.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.